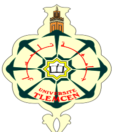
República

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique



Université Aboubakr Belkaïd - Tlemcen

Faculté Des Lettres Et Des Langues

Département des langues étrangères : français

Doctorat

Thème

La dimension culturelle dans le discours argumentatif chez les apprenants du F.L.E. en Algérie. Analyse d'énoncés produits par les étudiants de 1ère année de licence de l'université de Tlemcen

Présentée par :
M. BENGHABRIT Mohammed Tewfik

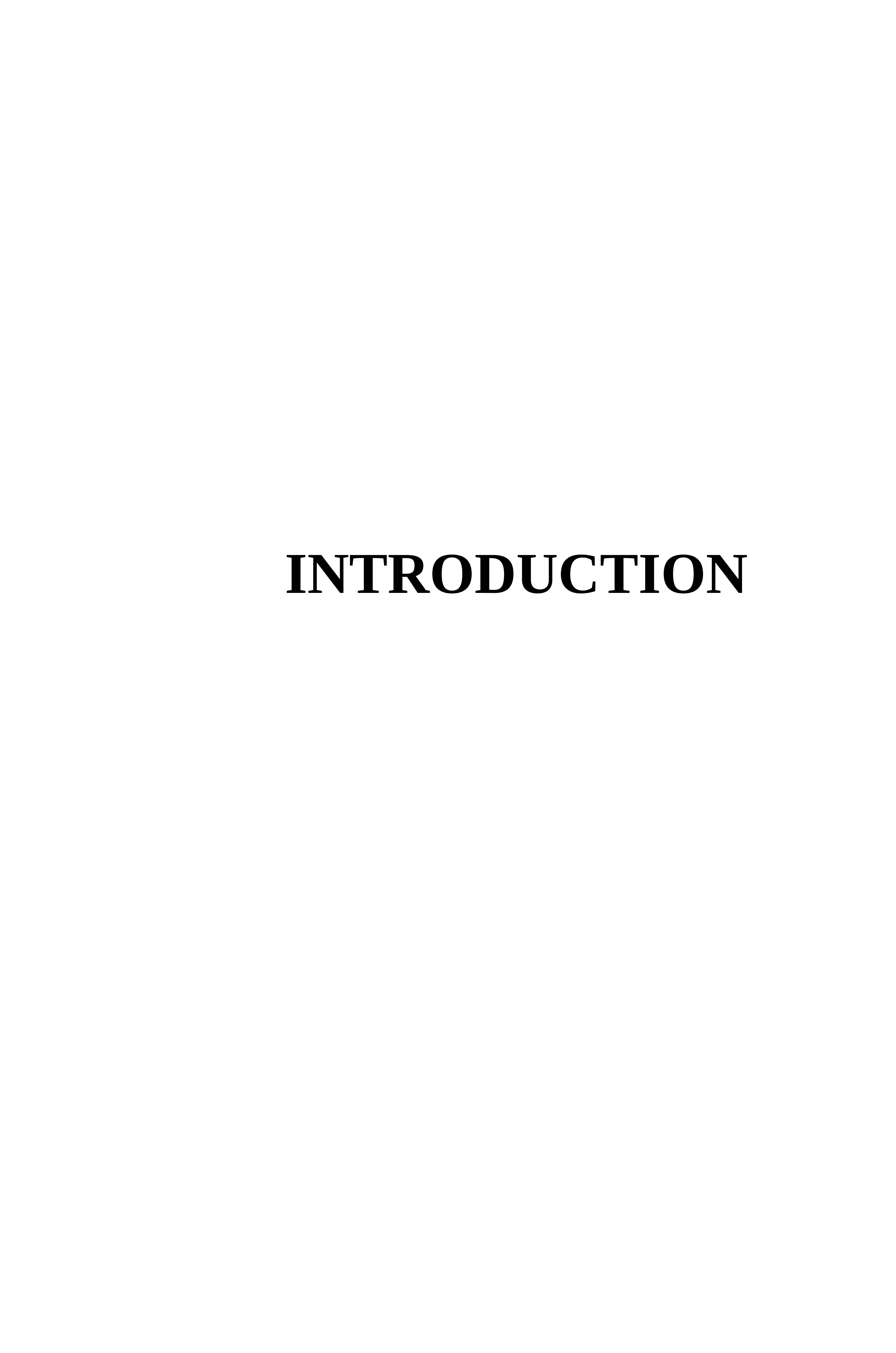
Sous direction de :
M. BENMOUSSAT Boumediene
Professeur, Université de Tlemcen

Membres du jury :

Mme. Fouzia SARI	Professeur	U. Oran	Présidente
M. Boumediene BENMOUSSAT	Professeur	U. Tlemcen	Rapporteur
M. Bentaifour Belkacem	Professeur	U. Alger	Examinateur
M. Mohammed HADJADJ AOUL	Maitre de conférences	U. Tlemcen	Examinateur
Mme. Hamidou Nabila	Maître de conférences	U. Oran	Examinatrice
M. Saadane BRAIK	Maitre de conférences	U. Mostaganem	Examinateur

Année universitaire : 2010 – 2011

SOMMAIRE



INTRODUCTION

L'enseignement du français langue étrangère occupe une place prépondérante dans le système éducatif algérien, c'est ce qui explique les dernières décisions politiques qui se sont soldées par l'introduction de l'enseignement du français, dès la troisième année primaire ainsi qu'une révision des programmes et des manuels scolaires. Nous nous intéresserons dans ce travail aux productions orales et écrites des étudiants de première année de licence et nous nous sommes basé sur une démarche empirique, plus précisément sur un recueil de données et une expérimentation, que nous expliquerons plus tard, et qui furent effectuées au sein du département des langues étrangères – filière de français - de l'université de Tlemcen. Nous analyserons des données à partir d'un corpus réalisé dans le cadre d'un module de première année, intitulé : PSL (Pratique systématique de la langue). Le choix de la première année universitaire n'est pas fortuit puisqu'il s'agit d'une année transitoire entre la classe de terminale et le début du cursus universitaire. Nous considérons que ces étudiants de première année universitaire sont dans le même continuum et nous analyserons donc leur production sans prendre en considération les changements opérés surtout ceux qui ont trait aux représentations que l'on peut se faire, tant chez l'étudiant que chez l'enseignant, sur l'enseignement du FLE dans le supérieur et sur le discours universitaire

En effet, nous serons amené à étudier les compétences discursive, argumentative et culturelle chez les étudiants de première année de licence de français de l'université de Tlemcen et que nous présenterons dans un cadre très global, autrement dit, en occultant le clivage qui peut exister entre le cycle secondaire et la première année universitaire. Et pour ce faire, nous présenterons aussi, de manière succincte, le processus d'apprentissage de la production écrite au lycée et plus précisément, la mise en place d'une compétence argumentative en tenant compte de la prise de conscience quant à la dimension culturelle qui est très souvent mal perçue pour avoir été mal comprise ou mal enseignée. L'autre question qui revient à l'esprit est la suivante : pourquoi cette centration sur l'écrit lors des pratiques pédagogiques dans le secondaire algérien et ce, malgré l'intégration des approches communicative/actionnelle? Certes, l'application des nouveaux

programmes reste assez timide mais nous verrons dans ce travail que l'oral ne peut pas être occulté.

Mieux encore, nous montrerons comment il peut être au service de la compétence scripturale. Si, pour entreprendre une formation qui a pour objet de préparer une licence de français langue étrangère, il est nécessaire de maîtriser, de manière plus ou moins correcte, les outils linguistiques et les mettre au service de la communication, sachant que l'objectif principal visé dans le secondaire algérien étant de réussir à l'épreuve du baccalauréat qui reste une évaluation certificative basée essentiellement sur la compétence écrite.

Dans le secondaire algérien, même si l'oral est omniprésent lors des pratiques pédagogiques (mais en utilisant très peu de documents authentiques), l'enseignement est centré sur la compétence de l'écrit. En effet, les élèves/apprenants, durant leur cursus et à travers les différents plans de formation, subissent un enseignement basé sur la compréhension de l'écrit, le fonctionnement linguistique et la production écrite. Ainsi, les différentes activités proposées en classe de langue visent à préparer l'apprenant précisément à cette compétence, surtout lorsqu'on sait que l'évaluation à l'oral demeure absente lors des devoirs, des compositions ainsi qu'au baccalauréat, une épreuve qui ne sanctionne le candidat qu'à l'écrit et ce, malgré l'avènement de la pédagogie du projet dans le système éducatif en Algérie. Cela suppose t-il que les programmes officiels ne sont pas appliqués ? Qu'en est-il de la formation des formateurs ! Mais cela n'est pas le sujet de notre réflexion.

En effet, si l'on se réfère à la finalité préconisée dans les textes officiels par l'institution de tutelle et qui stipule « *qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale* » (voir fascicule des

programmes du secondaire algérien, 1996), l'on s'attend à une confirmation lors des épreuves du baccalauréat mais le constat d'échec demeure avéré.

Si autrefois, L'enseignement du FLE dans le secondaire algérien était basé essentiellement sur l'unité didactique et que les programmes étaient construits sur la base des typologies textuelles (le texte narratif, expositif, argumentatif, descriptif…), aujourd'hui, les nouvelles réformes du système éducatif ont touché une nouvelle fois les approches et les méthodologies pratiquées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. On parle aujourd'hui « *d'approche par les compétences* » et les nouveaux programmes dans le secondaire sont en vigueur dans tous les niveaux ; cependant, l'opérationnalisation et la mise en œuvre d'une démarche communicative/actionnelle restent assez timides pour les raisons que nous ne citerons pas ici.

Cependant, que ce soit dans les anciens ou dans les nouveaux programmes, la typologie du discours reste en vigueur et les instructions officielles insistent sur la maîtrise du discours écrit, même si l'oral aujourd'hui tend à reprendre la place qu'il devait occuper depuis longtemps. Quand on sait le lien existant entre la compréhension de l'écrit et l'expression écrite d'une part et entre la pratique de l'oral d'autre part, la maîtrise de l'un ne peut se développer sans la maîtrise de l'autre.

En effet, la réalité a montré que les élèves/apprenants, même ayant « compris » les modes d'organisation des textes (par la « grâce » d'un savoir dispensé par l'enseignant), n'arrivent pas à s'exprimer, pour des raisons diverses, faisant que l'expression écrite reste le domaine de l'incapacité flagrante d'une quelconque maîtrise de la langue.

Dans le cas qui nous intéresse, à savoir le texte/discours argumentatif produit par des étudiants de terminale sortants, nous aurons à décrire et à analyser les modes

d'organisation de leurs écrits quand le scripteur se trouve dans une situation de classe ou plus précisément lors d'un examen classique tel qu'un devoir semestriel ou d'une épreuve de rattrapage. Cependant, comme nous le verrons un peu plus tard dans ce travail, nous avons confronté cette tâche « classique », à savoir la production écrite, à une autre activité : l'argumentation dans le débat en classe.

Par ailleurs, lors des cours dispensés aux étudiants de première année de licence de français dans les modules de « techniques d'expression orale et écrite » mais aussi celui de « la pratique systématique de la langue », nous avons pu observer depuis quelques années que le blocage à l'écrit continue et perdure. Cependant, nous avons remarqué aussi que ces étudiants qui, quelques mois seulement auparavant étaient en classe de terminale, ont un sérieux déficit aussi à l'oral, surtout quand il s'agit de s'exprimer et d'organiser des énoncés verbaux. Aussi, lors des nombreuses séances de cours auxquelles nous avons pu assister dans les lycées de la région de Tlemcen, à titre d'observations complémentaires, nous avons pu constater que dans la majorité des activités menées en classe de français, il arrive que l'enseignant monopolise les 80% du temps attribué à la séance. En effet, en suivant « religieusement » sa fiche de préparation, il rate l'essentiel : la part de l'apprenant dans son apprentissage, sa prise en charge par lui-même, son autonomie sur le plan langagier, sa manière de réfléchir, le développement et l'opérationnalisation de ses compétences, les moments opportuns où il doit prendre la parole, etc.

En revanche, les entretiens que nous avons eus avec certains inspecteurs/formateurs de l'éducation nationale mais aussi avec des enseignants de lycée, étaient très révélateurs, dans la mesure où nous avons décelé les représentations que se font les uns et les autres sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit et son lien étroit qu'il entretient avec l'oral. Cela nous a permis ainsi de comprendre le pourquoi des difficultés rencontrées par les candidats dans l'épreuve du baccalauréat concernant l'acte d'écrire; ces mêmes candidats devenant plus tard étudiants universitaires, vont traîner le même handicap lorsqu'on sait que, durant

tout leur cursus, la dissertation et les autres genres scripturaux constitueront inéluctablement le mode d'évaluation privilégié des enseignants universitaires. A cet effet, nous avons réservé une partie du premier chapitre pour présenter l'enseignement du FLE dans le secondaire algérien afin de voir la problématique de manière globale d'une part et d'avoir une idée plus précise sur ces étudiants de première année universitaire d'autre part..

Dans notre travail, nous nous attarderons donc sur la problématique de l'oral mais aussi de l'écrit qui reste le talon d'Achille pour l'apprenant algérien. Les projets d'écriture que tentent de réaliser les enseignants de lycée avec leurs élèves qui n'ont pas toujours l'occasion de prendre la parole lors des séances de préparation à l'écrit, restent pauvres au plan du discours et des idées développées où l'on remarque une absence quasi totale de l'engagement et du *vouloir dire* de la part du scripteur qui se limite à confectionner des énoncés qu'il juxtapose car, étant mis dans une situation de communication différée, il ne « joue pas le jeu » d'un énonciateur voire d'un co-énonciateur qui a envie de communiquer avec un destinataire qui n'est pas seulement un enseignant/correcteur. Dans les autres types de discours, le scripteur peut, plus ou moins, se créer des conditions d'écriture : quand on veut raconter une nouvelle, décrire un objet ou une personne ou présenter une situation quelconque; mais cela s'avère difficile quand on veut exprimer une opinion, argumenter et dissuader, dans le but d'attendre une réaction de la part du destinataire.

Dans cette étude, nous présenterons la population concernée par l'enquête, leur spécificité, leur statut social et leur relation avec la langue française. Nous évoquerons aussi le statut assez particulier qu'occupe la langue française en Algérie et sa place dans l'éducation nationale mais aussi à l'université. D'un autre côté, nous évoquerons l'importance que revêt l'écrit dans les modes d'évaluation préconisés dans le système éducatif algérien ; c'est ce qui a motivé le choix de l'objet d'étude et la focalisation sur l'option de l'écrit mais aussi sa relation étroite avec l'oral. Ceci nous a amené à chercher la réponse aux questions suivantes :

pourquoi le choix de l'argumentation ? Pourquoi parler de discours argumentatif ? Quels liens existe-t-il entre l'oral et les activités interactionnelles relatives à son apprentissage d'une part, et son implication à l'écrit sur les plans énonciatif, discursif, communicatif et culturel d'autre part? Est-ce que le scripteur prend conscience de la dimension culturelle contenue dans les arguments qu'il avance ? Arrive-t-on à prendre du recul par rapport à ce que l'on présente comme argument ? Fait-on la différence entre un argument commun, puisé de l'imaginaire collectif, et sa propre opinion ?

Pour ce faire, nous avons réalisé une pré-enquête en enregistrant une série d'expériences dans plusieurs lycées de la région de Tlemcen et qui consistaient à mettre l'apprenant dans une situation d'interaction orale pour préparer une production écrite du type argumentatif. Dans toutes les expériences que nous avons menées, il était question à chaque fois d'un groupe témoin (une vingtaine d'élèves environ), alors que le reste de la classe suivait les cours normalement, tels qu'ils sont dispensés dans le cadre du projet. C'est à partir des résultats préliminaires que nous avons privilégié une activité particulière qui nous a paru essentielle pour préparer les apprenants à la production écrite : le **débat** car, à travers cet exercice, nous avons remarqué que l'apprenant se prête au jeu de l'interaction et, au sein du groupe, il arrive non seulement à apprendre des autres mais aussi à profiter de l'opportunité qui lui est offerte pour libérer sa parole, développer ses idées dans une langue qui paraît fragile au départ mais qu'il assume très vite, au fur et à mesure que le « jeu » prend de l'ampleur. La situation de communication dans laquelle l'apprenant se trouve commence à ressembler tant à la réalité qu'elle devient tés vite tout à fait réelle : le « je » d'énonciation dans lequel s'engage le participant va prendre plus de sens dans l'argumentation qu'il développe lors du débat par exemple et, comme nous le verrons dans le chapitre réservé à l'analyse du discours produit par des apprenants de première année universitaire, la visée communicative est prise en charge de manière plus effective et plus engagée par rapport à la tâche d'écriture qui suivra le débat : l'argumentation avait alors plus de sens pour les apprenants et elle en avait encore davantage à l'écrit.

Concernant notre travail, nous nous focaliserons donc, lors de l'analyse, uniquement sur une expérience menée au département de français avec des étudiants de première année de licence. A cet effet, la démarche de recherche que nous avons adoptée est empirique et qualitative :

Elle est empirique dans la mesure où, d'un côté elle porte sur des données que nous avons recueillies en situation : celles-ci correspondent à un corpus oral constitué par la transcription d'une activité communicative enregistrée en contexte didactique et un autre écrit, réalisé lui aussi en classe de langue et qui consiste en des données récoltées dans les productions argumentatives des étudiants. D'autre part, la démarche adoptée se caractérise avant tout par l'observation et la description d'une réalité.

Elle est qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse *interprétative* de données, en l'occurrence les conduites des interactants. Nous rejoignons ainsi A. Mucchielli qui considère la méthode qualitative comme :

« *Une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. […] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif*).» (2004 : 212-213)

Nous nous sommes inspiré donc de la démarche empirique et qualitative pour mener à bien l'expérience que nous avons réalisée avec quarante étudiants de première année de licence de français qui ont subi tous ensemble une épreuve de production écrite portant sur le discours argumentatif, sachant que vingt d'entre eux avaient participé au préalable à un débat oral portant sur le même sujet et relatant une problématique d'ordre culturel.

Certes, il serait incorrect de penser que les textes produits par les apprenants du groupe témoin soient moins structurés et incohérents ; ceux qui ont assisté au débat pourraient l'être tout autant. Cependant, lors de l'analyse des éléments observables dans les énoncés produits et que nous avons expertisés, nous pensons arriver à monter que l'apprenant de FLE en Algérie, qu'il s'agisse du lycéen ou de l'étudiant universitaire, lorsqu'on le soumet à une activité d'interaction orale précédant ainsi la tâche proprement dite, à savoir la production d'un écrit, cet apprenti/scripteur continue de communiquer expressivement avec les « autres » et reste dans le « jeu » du débat mais cette fois-ci, il se place dans les conditions d'une *interaction écrite* où les dimensions du discours et de l'énonciation seraient plus significatives. Ensuite, l'auto évaluation et les séances de remédiation se chargeront d'améliorer ce premier jet au plan de l'organisation structurelle ainsi qu'au niveau linguistique en superstructure.

Lors des pratiques pédagogiques dans une classe de FLE en Algérie, on prépare l'apprenant à aborder l'écrit en mettant l'accent sur la compétence linguistique que l'on tente d'installer lors de la confection des énoncés, des phrases et du texte. Avec l'avènement de la pédagogie (ou démarche) du projet, on essaye de la doubler de la notion de compétence de communication. Il s'agit encore une fois de prendre du recul pour considérer maintenant le texte dans son contexte énonciatif car la dimension du discours, faut-il encore le rappeler, c'est le texte en action : nous évoquerons ce paramètre dans le deuxième chapitre. L'autre question que nous nous posons est la suivante : les situations de communication écrites doivent être dynamiques : comment les rendre possibles en milieu institutionnel ? Comment les rendre explicites ? Comment sensibiliser les apprenants à l'importance des conditions de production dans l'organisation du message écrit ?

Chacun reconnaîtra que la « *rédaction* » comme activité de classe est une pratique artificielle du point de vue communicationnel. L'élève est contraint d'occuper le statut de producteur simulé et de s'inventer un destinataire « fictif » (*imagine que tu es journaliste et écris un fait divers*), tout en devant feindre qu'il

ignore s'adresser à un destinataire réel, invisible mais éminemment présent : le correcteur ; et nous faisons allusion ici aux sujets d'essai proposés à l'épreuve du baccalauréat. De plus, l'élève doit souvent produire un texte partiel, pragmatiquement et sémiotiquement mutilé (*décris ta chambre*), dans la mesure où il n'est pas inséré dans un ensemble textuel qui lui donne sens et cohérence.

Dans la pédagogie de projet, l'apprenant qui s'adresse à des lecteurs « ciblés » (aux camarades de la classe et ceux d'autres classes) découvre plus facilement que contextualiser un écrit c'est l'inscrire dans une production qui, outre les points de repères énonciatifs (personne, moment, lieu)) attribue au texte un but recherché à un destinataire visé (par exemple, écrire une lettre adressée au proviseur du lycée lui demandant l'autorisation à faire du théâtre). Il apprend aussi que *l'interaction écrite* possède des attendus spécifiques (imaginer la présence du destinataire, la distance, réception différée..).

L'écrit étant un « langage sans interlocuteur direct », par rapport à l'oral, est plus « abstrait », « volontaire » et « explicite ». Plus abstrait, au niveau communicationnel, en ce sens qu'au niveau de l'organisation globale, le scripteur doit garder en mémoire l'image du destinataire et l'idée des buts communicationnels qui gouvernent la production de son écrit. C'est ce qui explique cet aspect plus « volontaire » de l'écrit : le motif d'agir langagièrement découle moins du dynamisme de l'interaction que de l'effort constant de l'énonciateur d'autocontrôler l'absence du destinataire par un souci continu de gestion des intentions et d'anticipation des réactions : anticiper les efforts et non plus les vérifier, calculer l'ajustement entre la représentation des buts et l'image du destinataire. Or, la rédaction traditionnelle, qui enferme l'apprenti scripteur dans l'artifice et la solitude scripturale, l'empêche justement de découvrir et d'éprouver cette spécificité situationnelle de l'écrit. A partir de là, nous est venue à l'esprit l'idée selon laquelle le jeu d'interactions contenu dans le débat en classe de langues, provoque chez l'étudiant non seulement cette envie de vouloir communiquer (c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer) mais aussi et surtout cette

distanciation que l'on peut avoir à l'égard de ce que l'on veut communiquer. De ce fait, nous avons jugé important d'insérer dans notre analyse des éléments se rapportant au domaine de la culture, de sa conception subjective chez les uns et les autres et l'acceptation de l'autre, des idées d'autrui et donc, de la perception de la culture des autres.

Joaquim Dolz[1] de l'université de Genève, associa de manière relativement systématique les situations d'interaction et les aspects liés à la structuration et à la textualisation du discours argumentatif. Cette conception procédurale visant à améliorer les capacités argumentatives lors de la production, confirme ce que nous disions précédemment. En effet, la mise en contact avec des situations orales et écrites de collaboration faciliterait le passage de la simple opposition aux arguments des autres à la coordination des points de vue et à la négociation d'un compromis.

J.P.Bronckart s'est déjà posé la question de ce que serait l'effet de l'invention des écritures sur « *la conformation des productions langagières*. » Les autres questions posées étaient les suivantes : *« Quel statut accorder aux productions orales d'avant l'écriture ? – Quel statut accorder aux productions écrites et aux productions orales d'après l'écriture ? »*

Selon Jean-Paul Bronckart, *« l'autonomisation des activités d'écriture – lecture, des formes de textualité écrite se superposent aux formes de textualité orale déjà là. Coexistent donc dès lors deux ordres de productions langagières (que Dabene -1987 –avait qualifiées d'ordres de l'oral et du scriptural) génératrices de* « culture »*…Est-il (le texte) primairement conçu dans l'oralité, ou primairement conçu en écrit ? »*[2]

La question que nous posons est celle de la dimension discursive à prendre en charge dans les productions, écrite et orale, des étudiants universitaires.

[1]Dolz.J., sous la direction d'Yves Reuter, 1994, *Les interactions lecture – écriture*, éd. Peter Lang, p.219.
[2] Bronckart J.P., en collaboration avec Y. Reuter, 1994, *Les interactions lecture écriture*, éd. Peter Lang, pp. 374-375.

Apprendre aux apprenants à produire des discours interprétables et à interpréter des discours produits nous semble être la clé de voûte de la didactique des langues aujourd'hui.

Zellig Harris (1952) définit le discours comme une suite de phrases prononcées ou écrites par une ou plusieurs personnes dans une situation donnée et qui manifestent une organisation donnant une structure à l'énoncé.

Le discours donc suppose l'existence d'un locuteur et d'un auditeur, la présence de l'intention d'influencer l'autre et l'organisation de l'énonciation dans la catégorie de la personne. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour d'une part, le discours argumentatif et d'autre part, le recours à l'interaction verbale qui précède l'épreuve écrite car nous estimons que ce sont deux activités qui possèdent beaucoup de points communs et nous pensons essentiellement à la compétence communicative. C'est surtout la notion d'énonciation (citée d'ailleurs plusieurs fois dans les nouveaux programmes dans la perspective de l'approche par les compétences) [3]qui nous paraît révélatrice pour les besoins didactiques. Elle résulte de la production d'énoncés dans un but communicatif. Dans l'énonciation apparaît toute la dynamique d'un acte de communication puisqu'elle s'identifie à l'acte de produire un énoncé et au texte qui en résulte.

Le discours est ancré dans l'instance d'énonciation par la présence des embrayeurs qui, tout en appartenant à la langue, font illusion à leur mode d'emploi ; leur absence fait apparaître en revanche « l'histoire » - terme qui indique l'absence du locuteur à la surface du texte. C'est le cas de l'emploi des temps grammaticaux et l'exemple du passé simple illustre cela en ce sens qu'il n'affecte qu'à l'histoire car il ne comporte pas d'idées du passé mais présente l'action dans son surgissement (Ducrot, Schaeffer – 1995 : 569).

[3] Voir fascicule « document d'accompagnement », nouveaux programmes de la 1ère AS.

Dans la théorie de l'argumentation d'Anscombre et Ducrot, le discours permet de manifester différents enchaînements argumentatifs possibles à partir d'une phrase. L'orientation argumentative est caractéristique pour la plupart des phrases au travers desquelles le locuteur insiste en faveur d'une conclusion. Exemple : *« Le problème est dramatique »* : Ce n'est pas la signification de l'adjectif « *dramatique* » qui nous donnera le sens mais il faudrait préciser quels genres de conclusions cette phrase rend possibles dans un discours. Il s'agit donc d'un point de vue pragmatique qui renvoie à l'importance du *contexte*, sans lequel on ne pourra pas échapper à l'ambiguïté inhérente à tout message (Adam – 1976 :324). Le « *dire* » est moins important que le « vouloir dire » ou, ce qu'on appelle les intentions du locuteur. Ces dernières appartiennent donc, à part entière, au sens de l'énoncé (Ducrot 1984 : 97). A cet effet, nous avons jugé utile et opportun d'évoquer dans notre travail la notion de la pragmatique que nous avons trouvée incontournable pour pouvoir analyser les énoncés et les séquences argumentatifs produits par les étudiants. En outre, ce sont des étudiants qui n'ont pas été suffisamment formés pour communiquer de manière structurée et donc, nous nous sommes basé souvent sur la spontanéité dans leur discours à travers lequel le non dit était très fréquent pour des raisons multiples que nous verrons dans le chapitre réservé à cet effet.

Pour ce faire, nous nous basons sur les circonstances de production évoquées par D**.** Maingueneau qui fait la distinction entre « *texte* » et « *discours* » en instaurant que le discours est un texte auquel sont ajoutées les conditions de production alors que ce qu'on appellerait un texte, est un discours démuni des conditions de production (Maingueneau 1984, in Adam 1990 : 22). Ceci nous a mis sur la piste selon laquelle les apprenants, lorsqu'ils sont soumis à une épreuve écrite lors d'un examen ou d'un quelconque test d'évaluation et dans laquelle il leur est demandé de produire un texte argumentatif, ils sont dans la deuxième situation citée plus haut à savoir, la production d'un texte composé de phrases linguistiquement peut-être corrects mais vides de toute dimension discursive et communicative.

C'est ainsi que chaque acte de discours, outre ses propriétés textuelles, est caractérisable par la situation dans laquelle il est accompli (participants, institutions, lieu, temps). Poser la notion du discours en ces termes signifie que l'on s'éloigne de ses aspects purement textuels et que l'on s'intéresse plus à son « environnement », ce qui fait apparaître la notion de la pratique discursive (ibidem : 154).

Il faut rappeler aussi à cette occasion qu'il y a tout de même un contenu qui est véhiculé par le discours, les interactants communiquent pour échanger des idées et des convictions ou tout simplement pour exprimer des émotions.

L'intérêt didactique de la notion de discours devient de plus en plus intense avec les idées qu'il véhicule sur *l'interaction*, l'aspect social, *l'importance de la situation, la stratégie, toute sorte d'échange à opérer.* Il n'y a pas d'autre notion qui serait à ce point adaptée à la spécificité didactique. En somme, tous ces éléments évoqués nous ont conduit à « recréer » cette situation dans un espace socio didactique qui est le débat en classe.

Les résultats escomptés à travers cette analyse nous permettront, à la fin de notre recherche, de mettre au point une méthode de travail qui consistera à exploiter l'oral au profit de l'écrit en proposant des activités d'interactions verbales qui déclencheraient chez le scripteur ce « vouloir dire » qui suscitera chez lui, par la suite, le « vouloir écrire » mais toujours au service des « savoir-faire » et « savoir-être » préconisés dans les programmes et les différentes unités d'enseignement.

Par ailleurs, nous sommes conscient de la difficulté de notre travail qui se veut pluriel puisqu'il touche à des approches multiples qui, à note avis, sont à la fois indispensables, incontournables mais surtout complémentaires. Lorsqu'on sait qu'un étudiant algérien, quand il apprend à communiquer dans une langue qui est perçue comme étant presque obligatoire dans l'imaginaire de la société – contrairement aux idées reçues - surtout chez les enseignants et lorsque, lors des pratiques de classe, il tente de convaincre un destinataire pluriel (les camarades, son

enseignant, les personnes appartenant à son environnement social), dans une langue étrangère, les outils d'analyse tels que la pragmatique, le discours, l'énonciation deviennent indispensables pour que l'on puisse, dans notre recherche, regarder en profondeur cette dimension culturelle très forte et très significative et qui est omniprésente dans toute production argumentative chez nos étudiants. Notre objectif n'étant surtout pas de vouloir leur ôter cet ancrage culturel qui fait son identité et son appartenance sociale car cela serait une entrave à la déontologie anthropologique. Notre intention n'est autre qu'une réflexion sur d'éventuelles pistes de recherches relatives aux méthodologies dans le domaine de la didactique des langues en général et de la didactique du FLE en Algérie en particulier et qui prendrait en charge cette compétence culturelle ô combien importante à notre avis dans l'enseignement des langues. Le débat qui précèderait toute production écrite fera prendre conscience aux apprentis/scripteurs de ce que serait un argument, une opinion personnelle ou des idées reçues appartenant à l'imaginaire collectif.

Avant donc de mettre au point la grande expérience avec des étudiants de première année de licence de français, celle que nous avons exploitée dans notre recherche, nous avons d'abord mené une série d'expériences, en procédant de la même manière, dans le secteur de l'éducation nationale.

A la lumière du constat évoqué plus haut, nous nous posons les questions suivantes :

- Quels sont les modes opératoires à mettre en place dans une classe de langue et qui permettraient à l'apprenant du FLE en Algérie d'organiser son discours de type argumentatif ?
- Sachant que la langue se construit d'abord à l'oral, peut- on développer l'idée selon laquelle les activités d'interactions verbales peuvent être au service de l'écrit ?
- Comment, par le biais d'un *débat* mené dans une classe de langue sur un thème controversé, peut-on développer une compétence argumentative à l'oral pour ensuite la réinvestir dans le discours écrit qui sera produit par les mêmes apprenants ?

- Peut-on développer une compétence discursive à l'écrit en commençant d'abord par mobiliser la compétence communicative à l'oral ?- Le débat étant le moyen qui permet d'une part de recréer les conditions *immersives* dont l'apprenant du FLE n'a pas toujours l'occasion de profiter et d'autre part de mettre l'apprenti scripteur dans un continuum d'apprentissage qui l'éloignerait, au moment de l'écriture, d'un discours « préformaté », pourvu d'artifice scolaire et de pseudo communication que l'on observe chez nos élèves dans les textes qu'ils produisent habituellement.

- Comment, à partir d'un enseignement approprié, l'apprenant algérien arrive-t-il à bâtir l'architecture d'un discours argumentatif en mettant en place une stratégie communicative loin de toute subjectivité qui lui permette de prendre conscience des interprétations d'ordre culturel ?

- Comment arrive-t-on à rédiger un texte dans lequel le scripteur étaye ses propos en développant une argumentation structurée et à travers laquelle il communique avec un destinataire pluriel et non pas seulement avec l'enseignant correcteur, celui qui sanctionne ?

Nous pouvons par ailleurs émettre les hypothèses suivantes :

- Est-ce que l'apprenant du FLE en Algérie, lorsqu'il est en situation de scripteur en milieu scolaire, se limite seulement à produire des phrases « grammaticalement acceptables » qu'il essaye de juxtaposer à l'intérieur d'une entité supérieure qu'est le texte produit ?

- Comment, à travers une prise en charge effective par des stratégies d'enseignement préalablement définies et la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage axé sur les compétences de l'apprenant, arrive-t-on à produire un discours argumentatif structuré, tout en procédant par l'évaluation collective, l'autoévaluation et la remédiation ?

Nous essaierons, à travers cette recherche, de mettre la lumière sur les capacités de l'apprenant algérien quant aux deux compétences, l'écrit et l'oral et plus précisément en ce qui concerne le discours argumentatif. L'analyse préconisée à cet effet, à la lumière des expériences de classe que nous avons menées ainsi que

les résultats qui en découleront, feront ressortir certaines remarques auxquelles nous nous n'attendions pas, notamment en ce qui concerne la culture de soi et la conception de la culture de l'autre, quand il s'agit de donner son opinion.

En somme, nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'apprenant du FLE, que ce soit dans le secondaire algérien ou à l'université, lors de son apprentissage de l'écrit, il est dans l'incapacité de développer toute compétence, qu'elle soit linguistique ou communicative, tant l'artifice scolaire dans lequel il évolue reste très manifeste Il ne peut prétendre à un quelconque progrès à l'écrit que si cet apprenant dépasse la simple « injonction » à laquelle il est toujours tenu de répondre lors des examens, du type : « *Rédigez un texte argumentatif dans lequel…* ». L'effet produit dans ce cas de discours reste faible au plan de l'énonciation car l'énonciateur se trouverait dans une situation de communication différée, simulée, c'est-à-dire caractérisée par l'absence quasi-totale d'un destinataire et même si l'on mobilise un grand effort pour l'imaginer, il reste fictif. C'est dans ce sens là que nous avons préféré réaliser une étude empirique, basée sur l'observation d'une expérience de classe que nous expliquerons plus loin.

Notre travail est articulé comme suit :

Le premier chapitre sera réservé à un état des lieux de l'enseignement du FLE en Algérie ainsi que sur la spécificité de cette discipline dans l'éducation nationale, afin d'essayer de comprendre le profil d'entrée de ces étudiants inscrits en première année de licence. En outre, la deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à la notion de discours et sa relation avec l'enseignement du FLE, plus précisément en ce qui concerne le type argumentatif.

Le deuxième chapitre concernera le cadrage théorique : dans la première partie, nous évoquerons les théories argumentatives les plus importantes en présentant un petit aperçu historique sur la rhétorique et son parcours dans le temps et dans l'espace. En revanche, dans la seconde partie, il sera question de la notion

de culture et de tous les éléments qui lui sont associés : l'interculturel, le socioculturel, le plurilinguisme etc.

Dans le troisième chapitre, nous étayerons les éléments relatifs au cadre méthodologique en trois parties : dans un premier temps, nous présenterons les modes opératoires d'une analyse argumentative. Ensuite, nous présenterons quelques approches culturelles qui seront exploitées dans le chapitre réservé à l'analyse. Dans la troisième partie, nous évoquerons les conditions dans lesquelles nous avons constitué le corpus d'analyse.

Le chapitre IV sera entièrement consacré à l'analyse des énoncés produits par les étudiants : dans la première partie, nous étudierons le discours dans les épisodes extraits du débat mais aussi des productions écrites. Nous nous attarderons aussi sur quelques applications de modèles argumentatifs comme celui de Toulmin. En revanche, la deuxième partie sera consacrée à l'analyse de l'approche culturelle que nous appliquerons aux énoncés relatifs au discours religieux, selon C. Plantin mais aussi à celui de la stéréotypie (R. Amossy).

Le chapitre V clôturera notre réflexion. En effet, nous y proposerons, en plus d'une série de synthèses, des implications didactiques et pédagogiques en ce qui concerne l'apprentissage des stratégies argumentatives dans une classe de langue. Nous montrerons aussi comment il est essentiel de prendre en compte la dimension culturelle dans ce type d'enseignement.

CHAPITRE I :

Approches / enseignement du FLE en Algérie / De la terminale à la 1ère année de licence

I.1- « *Enseignement/Apprentissage du FLE en Algérie* » : de la terminale à la première année de licence.

Nous ne pouvions aborder la question de l'argumentation et de la culture sans présenter cet étudiant universitaire qui, dans un passé encore récent, évoluait dans un univers tout autre à savoir, le collège ensuite le lycée. A cet effet, nous avons pensé qu'il serait plus judicieux d'établir un état des lieux de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

I-1.1-l'ense*i*gnement du FLE dans le secondaire algérien et ses objectifs : entre normes et besoins :

La langue française est une langue vivante qui, selon toute vraisemblance, doit être parlée avant tout ; c'est une langue de communication qui se résume en une acquisition consciente, méthodique et raisonnée des éléments du système linguistique.

Le développement didactique avec reprise et approfondissement permet de réactiver les acquis face à une situation d'apprentissage. Les différents programmes d'enseignement présentent aux élèves des situations de communication leur permettant d'intégrer habiletés et connaissances. L'objectif majeur est d'amener l'élève au maniement des unités textuelles (la grammaire de texte), et de faire maîtriser le plus implicitement possible le fonctionnement des éléments assurant la cohérence des textes qui favorisent à la fois la compréhension et la production d'énoncés (plus longs que la phrase). A partir d'activités, on vise à améliorer la maîtrise, par les apprenants, des mécanismes de la phrase. On propose un ensemble d'exercices et d'activités où le passage du simple au difficile sera déterminé quantitativement puis qualitativement par le volume et la nature de l'apport d'éléments linguistiques de nature et de taille différentes ; ainsi, des activités de textualisation, proches des pratiques professionnelles des spécialités du traitement de l'information sont aussi préconisées.

Quant à la lecture, elle repose sur une triple compétence : Une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue, une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrit (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (l'expérience vécue, le savoir faire, le bagage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde). Ces trois compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence en langue étrangère. Il s'agit de considérer la situation d'écrit comme une situation de communication écrite, de se fixer des « objectifs de lecture ».

Dans les programmes algériens, l'on insiste sur cette compétence de lecture : c'est avoir la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on cherche, la capacité d'interroger un écrit et d'y trouver des réponses, la capacité de comprendre et d'interpréter des documents de manière autonome. Le but de cet enseignement est de permettre à l'apprenant d'acquérir un ensemble d'informations qui l'aident à modifier son comportement initial mais aussi à mettre en œuvre les moyens pédagogiques pour maîtriser parfaitement les éléments de la formation.

Il est important aussi de penser à motiver l'élève pour lui permettre de surmonter les difficultés de son apprentissage, sans oublier de renforcer l'attention des apprenants par des activités qui sont en relation avec l'objectif visé.

La matière enseignée est divisée en séquences comportant chacune d'elles un certain nombre de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes à acquérir. Avant de réaliser le comportement final, l'élève doit acquérir un certain nombre de comportements intermédiaires. L'activité intellectuelle permet à l'élève d'utiliser et d'étendre ses acquis d'apprentissage pour pouvoir maîtriser le comportement final souhaité en fin de formation. Pour conserver l'ensemble de la formation en mémoire, l'enseignant est appelé à effectuer des exercices mettant en pratique les notions à retenir.

Ainsi, avant, pendant et après la leçon, des synthèses ou des exercices partiels permettront d'enchaîner les leçons, de faire acquérir un élément nouveau ou de rappeler les éléments essentiels à entretenir. Cet apprentissage permet à l'élève de prendre conscience, dans des situations d'interlocutions concrètes ou de lecture, des dimensions informative, argumentative parfois littéraires des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes, ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des personnes ou par le scripteur lui-même.

I-1.1.1- La didactique du F.L.E en question dans le Secondaire Algérien : peut-on parler d'échec ?

La langue française a longtemps joui de privilèges quant à son statut par rapport aux autres langues enseignées dans notre pays. Nous ne ferons pas l'historique de cette langue en Algérie mais nous soulignerons quand- même une situation de fait actuelle : la langue française occupe la place qui lui revient, à savoir celle de langue étrangère, du moins, c'est le statut officiel au plan politique.

En revanche, ce qui pose les limites de son champ d'évolution, c'est qu'elle est peu ou pas du tout (selon les régions) pratiquée socialement, elle est évacuée du contexte communicatif dans l'administration, elle reste donc réservée à ceux qui fréquentent l'école (apprenant - enseignant) et enseignée dans le cadre des orientations fondamentales du système éducatif Algérien : ouverture sur le monde extérieur, formation intellectuelle à portée universelle.

Elle fut, pendant longtemps, soumise à des « ondes de choc » résultant du rejet de la langue du colonisateur. Ces « soubresauts » qui existent de manière sporadique pour des motifs que nous n'avons pas à exposer ici, font que la langue française, par rapport aux autres langues enseignées (anglais, espagnol.) subit des attaques diffamatoires et fait l'objet de dénigrement. Certains enseignants se plaignent d'être calomniés par des apprenants ; ce qui crée un refus de contact avec

cette langue et creuse un fossé entre l'enseignant et l'élève. Fort heureusement, cette situation n'existe presque plus.

Le statut de langue étrangère n'est pas encore clairement perçu du fait que le facteur linguistique dans le contexte culturel et identitaire en Algérie reste encore posé.

Le français n'est pas enseigné pour dévier les jeunes générations de leur langue maternelle ni pour leur inculquer une certaine idéologie, mais pour les doter d'outils à même de les libérer de l'influence étrangère et de leur permettre l'accès à la pensée universelle dans sa dimension constructive. L'enseignement du français vise plus le développement des compétences communicatives et langagières chez les apprenants :

- linguistiques : lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique.
- Sociolinguistiques : relatives à l'utilisation des marqueurs des relations sociales, des règles de politesse.
- Pragmatiques : discursive et fonctionnelle.

Il s'agit donc, à mon sens, de « démystifier » l'enseignement des langues, et plus particulièrement celui du français, pour que leur apprentissage ne soit plus utilisé dans le cadre d'enjeux occultes mettant l'élève et l'enseignant en situation d'otages.

Un enseignement optionnel pour les langues serait-il un premier pas dans ce sens? Le statut de langue étrangère 1 ou langue étrangère 2 ne serait plus affirmé par décision institutionnelle mais serait instauré en termes de choix, de projection dans l'avenir impliquant en premier lieu les parents et l'élève. Mais le devenir de l'université dépend entièrement de cette langue.

Quels sont alors les problèmes que posent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un pays particulièrement plurilingue comme l'Algérie ? La didactique des langues étrangères apparaît- elle totalement satisfaisante dans ses pratiques d'aujourd'hui ? Quelles en sont les grandes avancées et quelles en sont les grandes insuffisances ? Ces méthodologies tiennent-elles véritablement compte de la personnalité psychologique de l'élève qui apprend ? Dans leurs applications pratiques, ces méthodologies ne présentent- elles pas un caractère trop cloisonné au détriment de l'utilisation des avancées d'autres approches dont l'interaction pourrait apporter des éléments nouveaux à la didactique du FLE ? N'y a t-il pas une carence pour ce qui est du fondement de l'enseignement du FLE?

Comment ces méthodologies (dans différentes langues : français, anglais, langue maternelle) peuvent- elles être transdisciplinaires dans leurs pratiques ?

Toutes ces questions sont fondatrices d'une démarche, d'un contrat pédagogique, qui se doivent d'être les plus explicites possibles.

Toutefois, nous avons préféré axer notre approche analytique sur l'aspect technique et/ou pédagogique de l'enseignement du F.L.E en Algérie en évacuant d'abord :

- Toutes les scories à caractère idéologique ou politique.
- Les fondements théoriques contradictoires.

Nous avons opté pour l'acte pédagogique en situation d'apprentissage, d'où le thème choisi dans notre recherche, à savoir l'organisation du discours argumentatif à travers les productions orales puis écrites. Ce qui compte pour nous c'est la performance langagière ou son absence (à cause des difficultés d'apprentissage).Dans l'un et l'autre des cas, il s'agit d'observations à analyser.

I-1.1.2- Le F.L.E en contexte scolaire/enjeux et perspectives

En Algérie, comme partout ailleurs, Le rôle de l'école est fondamental : C'est elle qui va pourvoir au véritable apprentissage des langues, que ce soit les langues étrangères ou la langue maternelle[4]. Nous savons que ni les objectifs, ni les moyens, ni les résultats ne peuvent être identiques dans l'apprentissage de chacun de ces systèmes linguistiques.

L'apprentissage scolaire des langues suit des logiques tout à fait différentes de celle de l'acquisition de la langue maternelle.

Si l'acte de percevoir est à la base de cette approche, encore faut-il que cette approche soit réellement présente et qu'elle participe à la performance langagière, qu'elle participe à l'élaboration du système de la communication interpersonnelle dans le vécu de l'apprenant et dans les situations scolaires.

Ces réflexions ne sauraient être complètes si elles ne débouchaient pas sur des propositions pédagogiques permettant de définir des pratiques qu'on serait en droit d'attendre de cette approche. Nous reviendrons d'abord sur des propositions pédagogiques qui existent déjà dans le domaine de la didactique. Mais il sera nécessaire de dépasser ce seul domaine pour traiter de l'utilisation de cette approche : Milieu social, psychologie, culture…

Pour introduire notre propos et pour étayer cet état des lieux du système éducatif en Algérie, il nous paraît nécessaire de revenir en quelques mots sur les concepts de langue, langage, morphologie, lexique. …

---

[4] Langue maternelle ou langue de première socialisation : un paramètre à prendre en charge de manière plus consciente et plus efficace dans les projets relatifs au système éducatif en Algérie. Quel arabe enseigner ? Comment concilier l'arabe de scolarisation et « l'arabe algérien » ?

On sait que l'homme est un être qui s'exprime. N'est- ce pas plutôt le fait qu'il soit le seul à pouvoir s'approprier la forme et la représentation du langage de l'autre afin d'entrer avec lui dans une relation de sens ?

Cette question mérite une réflexion sur la langue de l'autre, son acquisition, sa maîtrise et son apprentissage pour accéder à une pratique orale et écrite.

Notre questionnement d'origine prend sa source dans le constat que l'enseignement du FLE en Algérie se heurte à des problèmes de plus en plus importants ayant trait aux choix didactico -pédagogiques qui se fondent en partie sur le refus du recours à la langue maternelle. Les raisons invoquées par les différentes méthodologies présupposent ainsi une identité procédurale entre l'acquisition de la performance communicative dans sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère.

La question à laquelle nous avons tenté d'apporter quelques éléments de réponse dans ce premier chapitre est de savoir s'il s'agit de la même logique, d'un processus identique qui nous permettrait d'acquérir notre langue maternelle et d'apprendre une langue étrangère. Il s'agit donc de savoir s'il est possible aux enseignants de recréer les conditions qui ont permis d'acquérir le code du langage, dans le but de permettre d'apprendre une langue autre que sa langue.

Enseignant de français langue étrangère depuis plus de vingt cinq ans (d'abord dans le secondaire ensuite dans le supérieur), j'ai été en effet confronté lors des pratiques pédagogiques, à des situations très différentes qui posaient la question de la légitimité du recours à la langue maternelle des élèves dans l'élaboration d'une communication orale et écrite.

Actuellement, l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire nous semble poursuivre la même logique que celle de l'apprentissage scolarisé de la langue maternelle, bien que les objectifs en soient différemment exprimés. Il y a de toute évidence, un objectif purement «Scolaire », sous son aspect institutionnel, qui

répond à une demande toujours plus pressante du législateur, représentant légal des responsables d'éducation.

Cette demande vient d'une idée reçue qui veut que l'apprentissage d'une langue étrangère soit devenu tout à fait indispensable dans la vie de tous les jours, au même titre que les mathématiques ou autres disciplines. Les objectifs de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, répondent certes à un besoin de communication internationale de plus en plus grand. Le monde est de plus en plus assimilable à un village, grâce au développement des moyens de communication, et la connaissance de l'autre passe par l'assimilation de son système langagier.

En contexte scolaire, ce sont bien entendu les autorités de tutelle, Ministères de l'Éducation et du supérieur, qui choisissent et définissent les objectifs à atteindre. Ceci est bien entendu valable dans tous les pays du monde ; à partir de la politique éducative nationale, des finalités sont définies au système éducatif. Ces finalités sont traduites en objectifs d'enseignement. Les auteurs de matériels, de méthodes, eux, tentent de mettre en adéquation ces objectifs avec des contenus d'apprentissage en les présentant dans des manuels qui doivent correspondre à des exigences éditoriales parfois peu compatibles avec leur efficacité. L'enseignant n'est pas un simple exécutant de préceptes conçus dans les différents manuels par des spécialistes ayant plus ou moins perdu le contact avec les réalités quotidiennes de l'enseignement du FLE. Il atteint des objectifs fixés par son autorité de tutelle aux situations précises et particulières de sa classe.

L'élève semble pour l'instant exclu de ces réflexions sur les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire. Il n'existe pas d'enquêtes ni de sondages sur les attentes des élèves, sur les buts qu'ils se sont fixés au moment où ils entreprennent cet apprentissage.

En contexte scolaire, en effet, tout se passe comme si l'élève venait consommer par obligation institutionnelle un produit dont il n'a pour le moment que

faire et qu'il n'a pas toujours envie de consommer. Comment faire manger à quelqu'un qui n'a pas faim ?

Les objectifs sont définis de manière explicite en termes de comportements à faire acquérir aux élèves. Les nouveaux programmes sont définis en termes de compétences.

Ceci donne aux enseignants des latitudes assez grandes en ce qui concerne l'exploitation de ces objectifs. L'enseignant, toutefois, a recours à des objectifs plus précis, rendant son enseignement plus opérationnel, c'est à dire qu'il va devoir adapter des méthodes et manuels au public qu'il a en face de lui. Les matériels pédagogiques, les textes officiels, les recommandations expriment des objectifs d'apprentissage à court terme en les faisant coïncider avec une stratégie à long terme. Si on a, par exemple, souvent l'impression d'apprendre la conjugaison[5] pour répondre aux exigences ponctuelles de l'enseignant ou des instructions officielles, ces paradigmes doivent être connus afin d'éviter de produire, dans son expression, des erreurs dues à la méconnaissance de ces faits de langue.

C'est donc davantage en termes de savoirs ou de connaissances linguistiques qu'est perçu l'apprentissage d'une langue étrangère dans le secondaire algérien. Une deuxième approche de ces contenus techniques les transformera en savoir-faire pour répondre à des besoins communicatifs voire des compétences langagières. Ce que semble rechercher l'environnement éducatif de l'élève dans son acquisition d'une langue étrangère c'est d'abord la maîtrise d'un outil de communication qui lui sera utile dans son parcours professionnel : la communication professionnelle passe elle aussi par la maîtrise de la langue orale et écrite, vectrice de contenus techniques et juridiques avant d'être celle de contenus culturels pouvant participer de la meilleure connaissance des besoins réels de sa clientèle. Il y a encore quelques années un C.V pouvait, quelle que soit la branche d'activité choisie, se

---

[5] Une enquête de terrain réalisée par le biais d'un questionnaire avec des apprenants du centre culturel français à Tlemcen, a révélé en 2009 que les parents envoyaient leurs enfants pour apprendre surtout la conjugaison: mythe ou représentation ?

passer de la citation d'une langue étrangère. Aujourd'hui, une seule langue étrangère maîtrisée semble être aussi nécessaire dans la recherche d'un emploi que de pouvoir lire et écrire en français.

I-1.1.3- « Méthodologies/méthodes » du FLE: ambigüité sémantique

Les objectifs font que l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement de la langue étrangère ne suivent pas les mêmes logiques On ne peut donc pas appréhender l'enseignement d'une langue vivante étrangère comme on le fait de la langue maternelle. Les objectifs et les contextes dans lesquels se déroulent ces apprentissages sont en effet trop éloignés l'un de l'autre pour qu'ils puissent former une base de données, donnant lieu à une réflexion théorique même si, comme nous le verrons un peu plus loin, le transfert des modèles et des cultures demeure indéniable.

Cependant, on ne peut imaginer une méthodologie assimilant l'enseignement d'une langue étrangère à celui de la langue maternelle même si certains contextes d'apprentissage de la langue maternelle peuvent parfois reposer sur certains préceptes développés dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Les concepts d'apprentissage et d'acquisition ne peuvent en tout cas être assimilés l'un à l'autre.

Il en ressort que le processus d'acquisition de la langue maternelle permet au sujet d'acquérir en même temps que les fondements anthropologiques de sa faculté de langage partant de communication avec son environnement, une langue qui lui permet de s'insérer à l'intérieur d'une communauté linguistique et culturelle en tant que membre à part entière de cette communauté et totalement reconnu par elle.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut prétendre atteindre cette limite. Il y a par conséquent une grande rupture entre l'acquisition naturelle de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère.

On peut évoquer dans ce chapitre la question des méthodes appliquées aux pratiques d'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Comment, en effet, les méthodologies appréhendent-elles cette rupture entre apprentissage et acquisition?[6] Comment la didactique tient-elle compte dans ses applications pédagogiques, des différences procédurales qui concernent ces deux façons d'appréhender la conquête des langues par le sujet ? Quelle serait la situation du sujet face à la langue étrangère «français » ?

Pour toutes ces questions, nous avons jugé utile, dans ce premier chapitre, de décrire les pratiques méthodologiques d'apprentissage du FLE et les causes de sa régression.

L'enseignement du FLE a subi de profondes modifications dues notamment aux constantes évaluations de la recherche en didactique. Il reste toutefois utile de recourir à certaines définitions nous permettant dans ce qui suit, de lever des ambiguïtés sur les termes utilisés.

Le concept de «méthode» n'est, en effet, pas univoque : il ne fait pas l'unanimité des enseignants algériens. La réalité que nous souhaitons approcher dans ce qui suit correspond davantage à l'analyse même des composantes de ce mot : « *Méta -hodos* » à la recherche de route, direction qui mène au but. Notre propos traitera des différentes directions prises par la didactique pour améliorer l'apprentissage du FLE, en étudiant de plus près, la façon dont il est enseigné. C'est pourquoi le mot « méthode » tel qu'on l'emploie aujourd'hui ne peut correspondre tout à fait à ce que nous voulons traiter.

Le mot *« méthode »* dans son utilisation habituelle, désigne en effet, tout d'abord un matériel didactique développé par un auteur ou par un groupe d'auteurs.

---

[6] Les apprenants algériens apprennent le français de manière consciente ou inconsciente, puisque l'environnement dans lequel ils évoluent reste multilingue et souvent francophone.

Ce matériel se compose généralement d'un livre destiné à l'élève, souvent appelé *«le manuel scolaire* », divisé en unités didactiques ou en dossiers, d'un cahier d'exercices renforçant les notions vues ou étudiées dans le livre, d'un guide pédagogique aidant l'enseignant à exploiter au mieux les objectifs du programme. La méthode peut en outre représenter :

« **Un ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés.** »[7]

Pour ce qui est du domaine qui nous intéresse, une méthode peut être «active» lorsque l'enseignant suscite chez ses élèves une participation effective à leur propre apprentissage, « Directe » lorsqu'on ne fait pas référence à la langue maternelle, « orale ou écrite » lorsque l'approche de la langue étrangère se fait dans un objectif de pratique orale ou écrite. Un matériel pédagogique se fonde sur des méthodes actionnelles qui elles-mêmes reposent sur une, voire plusieurs méthodologies : notre projet recoupe ces éléments.

La langue est un moyen par lequel on transmet une information à un autre, c'est en effet grâce à cette langue que se transmettent d'une génération à l'autre les éléments fondateurs de notre identité culturelle. Considérée comme un système de formes, elle a peu à peu revêtu d'autres caractéristiques notamment celles de moyen d'expression et de communication.

D'objet formel, de système fini de structures formelles, la langue est peu à peu devenue dans l'esprit des formateurs et des didacticiens des langues étrangères, et en réaction très forte à cette conception purement formelle issue de la méthodologie traditionnelle, un objet pragmatique, fonctionnel, un moyen de communiquer.

---

[7] - Desmarais. L « Les techniques de l'enseignement dans une approche communicative », ALCA, Montréal 1981, p26

Qu'entend-on par communication ? La langue est un instrument de communication d'interaction sociale. Pour atteindre à la compétence de communication, on ne peut recourir à la seule compétence grammaticale. Celle-ci ne peut constituer l'objet final de l'apprentissage puisqu'elle apparaît comme n'en étant qu'un moyen, qu'une partie de cette compétence de communication. C'est ce qui a motivé, entre autres, le choix de la compétence argumentative en classe de langue.

A côté de ces méthodologies linguistiques, on insiste sur le côté expressif de la langue. La langue est un moyen d'expression, que cette expression soit personnelle ou collective. Il est alors nécessaire de saisir l'esprit intérieur d'une langue et non les seuls éléments extérieurs la composant. Elle est assimilée à un ensemble de sons arbitrairement associés à des significations particulières, organisé en phrases soumises à des règles grammaticales.

La langue est un outil expressif permettant à chacun de ses utilisateurs d'exprimer relativement les uns aux autres ses pensées les plus profondes, ses sentiments, ses perceptions. Les quatre habiletés : **comprendre, parler, lire, écrire**. Dans presque toutes les méthodes, l'enseignant fonde son intervention sur un matériel didactique adéquat. Ce matériel, très divers, va toutefois devoir se plier à la représentation qu'il se fait de son intervention pédagogique. Le contrôle du matériel didactique incombe à l'enseignant qui l'adapte aux élèves en vue d'atteindre les objectifs de son enseignement. Ce matériel est le plus souvent proposé par les éditeurs comme un ensemble « clé-en-main », c'est à dire tout près à fonctionner. On trouve un matériel pour l'élève divisé en unités didactiques comportant chacune des éléments se rapportant aux quatre habiletés, compréhension, expression à l'oral et à l'écrit. Cette méthode s'appuie sur l'idée que l'apprenant est une personne à part entière. L'enseignant a pour tâche de conduire l'élève à l'autonomie.

Ayant été moi-même enseignant au lycée, j'ai pu observer que c'est au secondaire, c'est à dire « au stade de l'adolescence ou de fonctionnement indépendant » que l'élève commence à développer son autonomie. L'enseignant se contente de donner des indices, non des modèles à imiter où l'on voit apparaître chez l'élève un sentiment de liberté lui permettant de développer personnellement et en interaction avec les autres élèves ses propres critères de correction. Et l'enseignant reste en effet le seul dans la classe dont la compétence, c'est à dire la connaissance approfondie, reconnue qui lui confère le droit de juger ou de décider, reconnue de tous. Il n'intervient que si les autres élèves n'arrivent pas aider suffisamment l'élève en difficulté.

La question qu'on se pose est : cette méthode est-elle centrée sur la langue, sur l'apprentissage ou sur l'autonomisation de l'élève ? Est-ce que la culture contenue dans les deux langues, maternelle et étrangère, est prise en compte dans les méthodes d'enseignement ?

La méthode par la compréhension et l'expression écrite insiste sur les erreurs : Mais, seules les erreurs linguistiques ayant une incidence sur la compréhension du message sont corrigées. La correction de l'expression reste donc toujours minimale. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur est considérée comme un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. On la distingue de la faute, phénomène de performance. L'erreur n'existe pas du point de l'élève, c'est seulement la comparaison avec d'autres produits qui lui fait prendre conscience de ses erreurs. Ces erreurs peuvent être interlinguales c'est à dire dues à l'influence de la langue maternelle, à des interférences entre cette langue maternelle, l'interlangue[8] et un peu de la langue étrangère. En généralisant, on pourrait dire d'ailleurs que toute erreur possède une composante d'interférence et une composante d'analogie dans des proportions variables. Cette méthode trouve son développement dans une réflexion déjà organisée de l'ensemble didactique.

[8] En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé pa un apprenant à un stade donné.

Cependant, il y a une remise en question et une réflexion sur la valeur des méthodes qui ne semblent toutefois pas toujours en adéquation avec des questions encore plus fondamentales. En quoi ces méthodes permettent-elles à l'élève de mieux s'exprimer, en d'autres termes, est-ce que ces méthodes aident l'élève à devenir autonome en société ? Pourquoi, après tant d'efforts déployés par les enseignants de français lors des pratiques pédagogiques, tout en appliquant un programme pourtant ambitieux, l'élève, bien qu'il ait acquis le cadre méthodologique préconisé dans les modèles discursifs étudiés, se trouve bloqué à l'écrit et n'arrive pas à s'exprimer ?

« *Le niveau est faible* », voici une phrase alibi que nous avons pris l'habitude d'entendre dans une classe de français. Le constat est d'autant plus amer que dans les pratiques quotidiennes de la classe, dans le secondaire, nous relevons diverses situations qui ne peuvent que paraître paradoxales, face aux efforts et aux énergies dispensées tant par les enseignants que par les élèves. Sachant que les programmes du F.L.E. dans le secondaire restent encore basés sur les typologies : raconter, décrire, exposer, argumenter etc., il est espéré que les approches nouvellement introduites dans les nouveaux programmes[9] devraient apporter une dynamique à cet enseignement.

L'effort est certain : cela met d'emblée l'élève en rapport avec la visée communicative. L'expression écrite est orientée selon des axes précis mettant le scripteur face à des exigences dont il ne peut contourner la nécessité (à qui écrit-on ? Pourquoi écrit- on ?…)

Or, ce cadre de la communication ajouté aux directives et instructions pédagogiques officielles annoncées comme étant la bonne voie et le meilleur moyen, car institutionnalisé, d'atteindre les objectifs préconisés et de réaliser le but assigné à la discipline, à savoir rendre l'élève autonome face à la langue, il n'en demeure pas moins que l'échec reste avéré sur le terrain car consommé de manière

[9] Il s'agit des approches communicative/actionnelle.

totale et spectaculaire par tous ceux qui ont « subi » le cursus du secondaire : Les erreurs constatées dans les écrits produits au Baccalauréat témoignent de la difficulté qu'éprouve un lycéen lorsqu'on lui demande de s'exprimer[10].

Nous dirons que c'est une sérieuse menace qui s'annonce contre la vie de l'esprit de ces élèves. C'est cette menace qu'il importe de préciser en exposant la situation du français dans les lycées. La fonction véritable d'un apprentissage n'est pas - la correction - : Il s'agit d'imposer la conception étroitement technique de la pédagogie. Tandis que l'élève est confié à un enseignant chargé précisément de l'élever au-dessus de sa condition, l'élève est l'affaire d'un professionnel, enseignant soucieux de lui inculquer au moyen d'outils pédagogiques et au fil de séquences didactiques, les compétences consignées dans le cahier des charges (le programme) d'un projet éducatif, c'est dans cet esprit que l'élève est soumis, dés son arrivée en 1ère AS (Seconde), à une évaluation nationale le « bac » visant à adresser un état de ses « capacités et compétences » (plus que ses connaissances), au nombre desquelles figurent les items suivants :

- Percevoir la spécificité générique et / ou typologie d'un texte.
- Repérer et / ou interpréter des indices d'énonciation.
- Utiliser des procédés linguistiques (faits de langue).
- Repérer et/ou interpréter des procédés d'écriture (techniques d'expression.)

Une telle rationalisation de la production de compétences est admirable : Peut-on concevoir meilleur système pour compenser les « handicaps » socioculturels, inévitables dés lors qu'entrent en Seconde ces collégiens ?

A quoi les évaluateurs répondent à l'avance que, procédant à une évaluation diagnostique situant l'élève en devenir, ils se fondent sur l'importance des

[10] Nous nous référons aux travaux effectués dans le mémoire de magistère M.T.Benghabrit "*Le FLE dans le secondaire algérien*", soutenu en juin 2004;

compétences et la possibilité de les évaluer avec des instruments facilement utilisables par tous. Quoiqu'il en soit, le cahier d'évaluation est destiné à apprécier les élèves par rapport aux objectifs de la Seconde. Précisons maintenant ce qui les attend.

Juste avant les récentes réformes intervenues dans le système éducatif en Algérie et avec « l'avènement » ou plutôt le retour de la typologie de discours, l'apport de la grammaire textuelle et l'enseignement par objectifs, le Français langue étrangère dans le Secondaire Algérien s'est inscrit à un niveau universel et on ne parlait plus de dossier de « sport » ou de « la télévision » ou de « la femme algérienne » (les années 70), on n'évoquait plus l'épistémologie ou l'anthologie (les années 80), mais on parlait plutôt de visée « communicative », de texte narratif, expositif, descriptif, argumentatif, incitatif… Qu'en est-il du niveau des élèves?

Alors que l'on s'attendait à une dynamisation dans l'apprentissage de la langue française et une confirmation au baccalauréat, il n'en était rien. Certes, on est arrivé à mieux structurer la pensée de l'élève, à lui faire découvrir le mode de fonctionnement des textes dits «didactiques » et présentant une situation de communication univoque ; mais le passage de « l'étude de texte » à « la compréhension de l'écrit », de la grammaire phrastique à la grammaire de texte et la mise en évidence de sémantique par le besoin d'un modèle discursif obéissant à une stratégie organisationnelle n'ont pas été efficacement perçus tant par les concepteurs des programmes que par les exécutants très souvent mal informés ou mal formés. Manquait-il une période de transition ? Pourquoi dans la pratique de la classe privilégie-t-on la typologie du discours au détriment de la sémantique ?

En 1ère AS[11] par exemple, on demandait aux élèves de décrire une personne (portrait physique et moral). Même si on avait affaire à des supers - intelligents, s'ils ne savent pas comment on appelle les différentes parties du Corps, le nom des

[11] Première année de lycée.

formes, des couleurs etc., ils seront bloqués, très souvent d'ailleurs, ils proposent le mot en Arabe et demandent son équivalent en Français. Même si l'enseignant s'ingénie à faire comprendre des textes où il est question du modèle discursif, même si l'élève perçoit la visée communicative, la structure etc., il sera quand même handicapé.

En effet, avec l'apport des nouvelles approches, injectées timidement dans les pratiques pédagogiques, faute de formation des formateurs, les projets didactiques tels qu'ils sont conçus actuellement dans le Secondaire, visent beaucoup plus à structurer l'élève, à organiser son écrit qu'à lui donner la possibilité d'exprimer tout ce qu'il a envie de dire. Si nous prenons « l'argumentation » en troisième AS (terminale)[12], l'élève sait qu'il doit problématiser, annoncer des thèses et des arguments, utiliser des connecteurs logiques, mais le contenu des idées reste « maigre ».

Est-ce que ce procédé d'apprentissage a handicapé la capacité de «produire », de « créer » chez l'élève ? Pourquoi remarque-t-on une pauvreté lexicale dans les copies d'élèves ? Pourquoi est- ce que l'enseignant se sent obligé de tout expliquer à l'élève ? Ne dit-on pas très justement d'ailleurs, que le professeur de français « parle beaucoup » ? Quelle est donc la part de participation de l'élève ? Enfin, nous pensons qu'il y a dysfonctionnement de l'enseignement / apprentissage de la grammaire textuelle dans les copies d'élèves dans l'enseignement du FLE au Secondaire Algérien… Sans pour autant revenir aux anciennes méthodes, nous pensons qu'il est temps de concilier les deux « ères didactiques », à savoir **-le thème-** (vocabulaire, idées, recherche, culture…) et **-l'organisation du discours-** (visée communicative, grammaire de texte, cohérence …).

[12] L'argumentation est le type de discours qui prédomine les compétences communicatives visées en **B2**, dans le cadre du CECR.

I-1.1.4- Pour une prise effective des principes socio-psychologiques en classe de langues

Le premier constat que l'on peut faire lorsque l'on parle de l'enseignement du FLE est en effet son manque d'efficacité en ce qui concerne la compétence de communication de l'élève dans cette langue au bout d'un apprentissage soutenu par l'institution scolaire.

A ce propos, nous aimerions développer quelques-unes des questions que pose l'enseignement du FLE. **Wilhelm Von HUMBOLT** disait que :

> ***« L'acquisition du langage par l'élève s'identifie à la croissance d'une habileté plutôt qu'à une accumulation d'éléments linguistiques, l'acquisition est une régénération. L'élève est donc, dans l'apprentissage de son langage, un être « créatif » qui synthétise toute la culture, transmise par une communauté humaine. »***[13]

Qu'en est-il de l'apprentissage d'une langue étrangère? A quels principes psychologiques et sociologiques cet apprentissage est-il soumis ? Les méthodologies développées d'innovations didactiques répondent-t-elles à ces principes essentiels ? Quelle est la place du sujet (l'élève) dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

L'élaboration des différentes méthodologies est fondée sur la connaissance psychologique et sociologique. Le langage ne constitue qu'un aspect de la fonction sémiotique et son développement exige du pré requis cognitifs. C'est dans ses échanges avec le milieu (assimilation - adaptation) que l'organisme humain va construire, stade après stade, son intelligence et son langage par la même occasion.

L'acquisition du langage est examinée dans un contexte plus social, en tant qu'apprentissage des conditions d'usage de codes et de sous codes en fonction des

[13] -Humbold.W.V « Vers la compétence de la communication » Ed. Hatier 1936. p219.

contextes sociaux de communication. L'organisme humain et ses capacités sont en interaction non seulement avec un milieu physique, mais aussi avec un milieu social. Si le contact de l'enfant crée avec le premier des schèmes représentatifs, le contact avec le second va créer des schèmes communicatifs et c'est la fusion des deux qui va donner naissance au langage, celui-ci prend ensuite le contrôle des facultés mentales, faisant apparaître la pensée. En effet, les textes fonctionnent en relation avec le contexte extra langagier : acte matériel d'énonciation, contenu référentiel, interaction sociale[14].

La production du discours est le résultat d'opérations psychologiques universelles dont les unités linguistiques d'une langue donnée sont des traces spécifiques. Apprendre à utiliser une langue maternelle ou étrangère, c'est donc apprendre à gérer une contextualisation[15], où les représentations cognitives doivent se mouler dans les signes de la langue utilisée. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit plutôt du transfert[16] linguistique de ses propres capacités cognitives plus au moins développées en fonction de l'âge et de l'expérience communicative de l'élève, dans l'ensemble de micro - systèmes d'unités propres à la nouvelle langue.

Une langue étrangère ne s'apprend pas à partir d'une -tabula rasa -, mais bien en se fondant sur des capacités cognitives déjà développées lors de l'acquisition de la langue maternelle. C'est pourquoi la plupart des théories de l'acquisition / apprentissage des langues étrangères se situent dans le prolongement de théories psychologiques qu'elles appliquent au problème didactique spécifique.

Aucun apprentissage scolaire ne peut être totalement sûr de l'origine de ses résultats. Le texte pédagogique risque de présenter un matériel trop Restreint, il empêche toute acquisition spontanée de phénomènes non programmés et

---

[14] Nous faisons référence ici aux approches cognitives/métacognitives.
[15] Ils s'agit de la notion de *contexte* à prendre en considération dans l'apprentissage des langues et que nous développons dans la partie réservée au " argumentation et discours "
[16] Nous reviendrons plus en détail au phénomène de transfert, nécessaire à l'apprentissage du FLE.

éventuellement difficilement programmables car mal connus mais existant à l'état latent dans le document authentique.

Renzo TITONE [17] évoque les questions relatives à la psychologie de l'apprentissage d'une langue étrangère qui soulèvent le problème de la méconnaissance par les développeurs de matériels didactiques des principes psychologiques sur lesquels se fonde cet apprentissage.

Il établit ainsi une liste de questions ayant trait à la personnalité de l'élève/apprenant : aptitudes linguistiques, habiletés audio-orales, modalité de rétention, rôle de l'imagination, influence de la personnalité et de l'émotivité, influence de l'âge. A son environnement : influence du groupe social, maîtrise de l'inhibition, rapport langue maternelle / langue étrangère, problème de bilinguisme. Mais aussi à la didactisation de l'acte d'apprentissage : Influence de la situation de la communication, séquence de dosage de l'expérience et de la compréhension orale et écrite, valeur optimale de l'exploitation du matériel didactique, valeur des exercices structuraux et à son résultat : Changement de comportement comme résultat d'une familiarisation avec une culture étrangère.

On ne peut exclure d'autres questions qui pourraient se poser dans le domaine psychologique. Les méthodes ne sont pas toutes penchées de façon équivalente sur ces problèmes et surtout ne les ont pas tous résolus avant de lancer des propositions didactiques concrètes. Ceci a pour effet d'élaborer des méthodes qui ne sont pas toujours revues et corrigées tout au long de leurs diverses applications. Le contenu d'une méthode destinée aux apprentissages d'une langue étrangère est tenu de répondre à la finalité de cet apprentissage, finalité déclarée au premier abord comme l'acquisition d'un instrument de communication.

Les expériences psychologiques ont montré que l'élève débutant diffère de l'élève déjà avancé sous trois aspects : D'abord une plus grande rapidité de réaction dans la seconde langue accompagnée d'une plus grande richesse d'associations

[17]-Titone.R " Psycholinguistique appliquée" Ed. Payot.1979.p241.

verbales aux stimuli donnés et d'une tendance à mettre en compétition entre elles les deux langues. Ces différences s'estompent dès qu'il s'agit de l'association de mots abstraits, de l'efficacité stimulatrice de certains mots, de l'influence de la syntaxe étrangère, du rapprochement des mots étrangers à des signifiés pris, par fausse identification, au patrimoine sémantique de la langue maternelle.

La pensée en langue étrangère n'est pas une action simple à produire chez le sujet apprenant une langue étrangère, bien souvent à cause des conceptions que recèlent les langues qui reposent sur des faits différents. Le contenu sémantique est certes identique, il n'en reste pas moins que le contenu subjectif diffère, que la représentation subjective peut être distincte d'une langue à l'autre.

> **« Ces faits démontrent que, quand nous voulons exprimer une idée au moyen d'une langue étrangère, tout en gardant le même contenu objectif, elle sera différente dans son contenu subjectif. »**[18]

S'il est vrai que la langue étrangère implique aussi des modalités de pensée particulières, il est important pour l'enseignant d'enseigner aux élèves non seulement des formes linguistiques mais aussi des modes de pensée particuliers à la mentalité étrangère. Cela implique autant la suppression de la traduction comme intermédiaire que l'intensification des associations directes entre langue étrangère, langue maternelle, donc d'un mode de pensée en langue étrangère par l'intermédiaire de sa pensée en langue maternelle. Cette vision des choses manque énormément aux pédagogues algériens.

On en vient alors à l'interrogation sur le savoir d'une langue. Qu'est-ce en effet que « savoir une langue ? »

---

[18] - Peytard, J: "Discours et enseignement du français" Ed, Hachette – Paris 1992, p119

Si l'on se réfère aux expériences bilingues, la deuxième langue ne vient pas interférer avec la première, mais elle s'appuie sur la première pour développer cette compétence déjà acquise grâce à la première langue maternelle.

Savoir une langue, c'est penser en cette langue, **« établir un lien direct entre les formes de la langue et la pensée (du locuteur,) avec un résultat que le besoin de traduction entre les deux langues disparaît. Il faut donc considérer comme la fin de l'apprentissage d'une langue, le moment où le sujet commence à penser dans cette langue. Ce moment étant précédé par la capacité de se soustraire à la traduction en écoutant, en parlant et en écrivant en langue étrangère. »**[19]

Ces problèmes non résolus ne sont pas toujours des entraves à l'apprentissage d'une langue étrangère parce que de nombreuses expériences comparatives ont pu montrer que les résultats généraux des diverses méthodologies étaient comparables. L'acquisition toutefois de ce sens de la langue qui fait de l'apprenant d'une langue étrangère un locuteur de cette langue qui ne passe pas uniquement par l'emploi fixe d'un matériel linguistique mémorisé. Pour devenir locuteur de la langue étrangère, l'élève / apprenant doit pouvoir passer à la libre expression dans cette langue à travers des actes créatifs de communication. Les exercices structuraux des méthodes ne constituent qu'un catalogue de possibilités fixe d'expression.

Si l'on peut toujours douter de la prééminence des faits psychologiques dans les apprentissages d'une langue étrangère, une méthodologie innovatrice devrait s'attacher à prendre en compte toutes ces difficultés psychologiques en les résolvant le mieux possible afin de permettre à l'élève / apprenant de se plonger véritablement dans l'objet même de la langue, la communication sous toutes ses formes, orale et écrite.

---

[19] - Bange, P : « A propos de la communication et de l'apprentissage en langue2 » Analyse et interaction en langue étrangère – Paris 1992 p 122.

S’il n’est effectivement pas certain que la psychologie est le moteur de la didactique, il n’en reste pas moins que la didactique ne peut que profiter de la résolution des problèmes psychologiques que ses applications pédagogiques ne cessent de soulever.

I-1.1.5- L’apprenant du FLE en Algérie : Un sujet en situation :

L’apprenant du FLE en Algérie ne diffère pas des autres : La méconnaissance de certains problèmes psychologiques concernant l’apprentissage d’une langue étrangère, l’excès d’exclusivité auquel pense le recours à certaines méthodologies nous conduisent à penser que l’un des acteurs de l’apprentissage a parfois été négligé, voire oublié, comme si la centration sur l’élève le mettait au sommet d’une pyramide à trois côtés qui laissent à distance égale, sans interaction, l’élève/apprenant. En affirmant que le sujet est oublié, nous nous référons au constat que les méthodologies parlent trop rarement de l’apprenant en tant que sujet réel de son apprentissage. Dans les années 90, l’expérience « pédagogie par objectifs » s’est révélée insuffisamment adaptée à l’objectif poursuivi qu’est la réussite de l’élève. Travailler sur les objectifs, les saucissonner en sous - objectifs, les enseignants ont toujours adoré cela. Notre esprit cartésien y trouvant son compte mais au détriment de la réalité pédagogique. De retour en classe, sortis des animations pédagogiques, des commissions de travail ou des réunions d’équipes pédagogiques, le bénéfice est assez décevant. On a accordé beaucoup d’attention à la matière, mais pas assez aux élèves et à l’acte d’apprentissage qui s’avère difficile.

En énonçant l’hypothèse que les différences de fonctionnement (dans l’apprentissage d’une langue étrangère) constatées entre les élèves existent vraiment ; la didactique ne doit-elle pas remettre en cause l’unicité d’une méthodologie ? En quoi les méthodologies aident-elles les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles, quel que soit le mode de fonctionnement cognitif ? On en retient, en effet, trop souvent que le sens premier de « sujet », « sub-jectum »,

soumis à un apprentissage qui lui est imposé de l'extérieur. Or, le sujet ne peut être extérieur à son apprentissage d'une langue étrangère.

C'est pourtant de l'extérieur qu'on impose au sujet la conduite de son apprentissage, cette conduite étant une opération qui nécessite une part active du sujet : il reste libre d'adhérer ou non à cette conduite. Cette imposition pose le problème de l'insertion du sujet dans la dimension didactique qui revêt son apprentissage ; l'enseignant aura beau recourir à ce qu'il lui semble être une meilleure technique, si elle n'est pas adoptée puis intégrée par l'élève lui-même, elle reste désespérément inopérante. Le sujet de l'apprentissage apparaît dés lors comme un élément incontournable de toute approche didactique. Il est le centre de l'apprentissage et doit par là bénéficier des techniques que la didactique des langues étrangères (DLE) peut mettre à sa disposition pour rendre plus opérante son acte d'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans objectif communicatif. Mais la communication ne peut se contenter d'être linguistique ou langagière. L'évolution des modes de communication cybernétique pose des questions à notre société qui devra se renouveler. La communication électronique ne produit plus un échange en tête-à-tête, mais une diffusion analogue à celle des ondes radiophoniques ou télévisées : vous ne les recevez que si vous êtres attentifs à leur perception et que vous disposez de la technique adéquate à leur décodage. Le sens de cette communication est alors à redéfinir, de même que l'est le sens de l'accès à une culture jusqu'alors inconnue.

En quoi consiste finalement ce sens ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ne pourrait-il s'agir de comprendre les autres pour mieux communiquer ?

Les fondements de toute pédagogie moderne des langues vivantes étrangères consistent à :

« Isoler dans un premier temps le système oral du système écrit … à créer un besoin constant de communication et à éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle[20]. »

On peut voir à travers ce que l'on vient de signaler que ces fondements sont loin de constituer un véritable sens de l'apprentissage des langues étrangères. La question serait alors de savoir s'il existe une approche qui permet simultanément l'accès à ce sens de la langue et au sens de l'apprentissage de cette langue.

S'il existe une approche qui permet l'accès au sens profond de l'apprentissage des langues étrangères, il n'en reste pas moins qu'une méthodologie est une généralisation théorique. Même si cette généralisation est le fruit de recherches et d'observations empiriques. Ces recherches et ces observations doivent tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent ne pas être généralisables parce qu'ils sont vrais dans un espace et à un temps donné mais peuvent considérablement varier d'un lieu à l'autre, d'une époque à l'autre. Il en est ainsi des enseignants, des élèves eux-mêmes, mais aussi de l'environnement dans lequel se déroule ce processus d'apprentissage.

I-1.1.5.A- Enseignants multiformes :

Les enseignants sont des personnes : leur formation culturelle, leur formation linguistique, leur origine sociologique, leur fonctionnement psychologique, la diversité de leurs personnalités rendent difficilement opérante l'application d'une méthodologie qui peut aller à l'encontre de leur moi le plus profond. On sait que la formation des personnes est un processus personnel qui ne peut être rigoureusement identique pour deux personnes différentes. L'assimilation des diverses influences extérieures rend cette formation éminemment propre à

[20] - Bange, P : « A propos de la communication et de l'apprentissage en langue2 » Analyse et interaction en langue étrangère – Paris 1992 p 122

.

chaque individu, et la résultante de cette formation individuelle ne peut l'assimiler à une formation voisine.

- La formation **culturelle** des individus ne peut donc contenir les mêmes éléments chez deux individus. Si chaque personne constitue un être à part, chaque enseignant est un être à part. En tant que tel, la réception d'une théorie universalisante par des individus enseignants ne revêtira pas la même interprétation, ni la même application pragmatique[21].

- La formation **linguistique** des enseignants diverge également par tout le processus de formation en langue étrangère. On a eu l'idée d'introduire dans la formation de mention FLE de la licence, un apprentissage d'une langue dite rare. Cet apprentissage n'a pas pour unique objet de permettre aux étudiants d'acquérir les quatre compétences dans la langue nouvelle et d'en tirer des conclusions méthodologiques et didactiques. La réception de cet apprentissage est étrangement variée et montre la diversité de la sensibilité des futurs enseignants par rapport à ce processus d'apprentissage théorisé. On peut remarquer en outre que nombre de ces futurs enseignants, en critiquant parfois de façon très pointue cet apprentissage, en repérant souvent finement les manquements et les bienfaits sur leur propre personne, tentent, dans une situation de classe, d'appliquer les points de vue méthodologiques qu'ils ont pu mettre en évidence lors de cette formation. On peut en conclure que cette formation linguistique influence considérablement les partis - pris méthodologiques des futurs enseignants eux-mêmes, comme une copie conforme de ce qu'ils ont vécu ou, au contraire, en réaction violente à ce qu'ils ont pu y discerner.

Il faut ajouter à cette diversité de la formation des enseignants une diversité d'ordre sociologique. Les enseignants ne viennent pas tous du même milieu social[22]. Même si l'on à l'impression que les enseignants se reproduisent entre eux, même si

[21] Cette réflexion nous a interpellés au moment de la réalisation du corpus, ce qui a motivé d'introduire la dimension culturelle dans l'analyse des productions orales et écrites des étudiants.
[22] Il s'agit d'une observation faite lors de l'analyse des énoncés produits par les étudiants lors du débat enregistré mais dans les productions écrites où nous avons mis en évidence l'appartenance socioculturelle des apprenants. Nous avons pu constater, sans péjoration aucune, que tous étudiants inscrits dans un même cursus, ne partent pas d'un même pied d'égalité quant aux prédispositions d'apprentissage d'une langue étrangère.

les enseignants semblent être issus d'un même milieu social relativement favorisé parce qu'ils appartiennent souvent à un milieu intellectuel ayant avec le phénomène de la connaissance une relation plus étroite, il n'en reste pas moins que nombre d'entre eux disposent d'une sensibilité que la seule origine sociale ne peut suffire à expliquer. Il en ressort que des sensibilités diverses, des diversités d'interprétation des faits sociologiques ne sont pas absentes de ce qu'on a coutume d'appeler « le corps professoral », qui, à cause de - où grâce à - cette diversité montre dans l'interprétation théorique ou dans l'application des méthodes des différences qui frôlent parfois la divergence.

Toutes ces diversités dans la sensibilité des enseignants rendent difficilement applicable une méthodologie présente dans le seul appareil didactique à leur disposition. Une méthodologie, pour être opérante, devrait davantage tenir compte de cette diversité, en fondant ses applications pédagogiques sur l'approche personnelle que peut en faire un enseignant par rapport à sa propre sensibilité, par rapport à sa formation personnelle, par rapport enfin aux diverses expériences dont il a été l'objet lors de cette formation. On ne peut imposer à l'enseignant, sous prétexte de validité théorique, une application méthodologique qu'il ne peut critiquer, suivant en cela son propre fonctionnement.

Beaucoup d'enseignants de Français ne sont pas préparés à l'enseignement de la langue. La didactique des langues est un domaine qui fait défaut dans la plupart des cas en contexte algérien. Ceux qui ont la charge d'apprendre à apprendre le Français prêchent pour la majorité d'entre eux par ignorance. Il faudrait donc mettre en place une stratégie de formation à même de les aider à concevoir, à matérialiser et à gérer des situations didactiques en conformité avec les buts et les objectifs visés par le programme.

Loin de constituer un ensemble homogène, le corps des enseignants de français du secondaire est formé d'enseignants venus de divers horizons et possèdent diverses formations et qualifications. On a deux cas de figures qui se présentent actuellement :

1)- Les enseignants titulaires d'une licence d'enseignement de français mais très peu sensibilisée à la didactique du FLE du fait du cursus universitaire et trop souvent des « déviations des contenus » de certains modules. Les « ponts » ne sont pas jetés en dernière année de licence, entre les acquis théoriques (tant en linguistique qu'en grammaire) et les applications didactiques et pédagogiques (si ce n'est le stage, dans les lycées, organisé de manière empirique et presque improvisé).

Pour cette catégorie d'enseignants, une remise à niveau par une «contextualisation » des acquis et des sensibilisations aux approches méthodologiques dans l'apprentissage des langues et dans les pratiques de classe s'avère nécessaire voire urgente.

2)- Les enseignants titularisés dans le corps des P E S et ne justifiant pas de licence d'enseignement de Français. Ces enseignants viennent d'horizons divers (psychologie, sciences économiques, génie mécanique et quelques fois licenciés en Arabe) et présentent pour la quasi- totalité, des lacunes souvent importantes au niveau de la langue et des outils conceptuels.

Cependant quelles que soient les insuffisances que l'on peut relever au niveau des enseignants et de leurs formation, le professeur au lycée est libre (par exemple) de se repérer/se fourvoyer dans l'immense fonctionnement de pistes **«notionnelles», «situationnelles», «fonctionnelles», ou «communicatives »**[23] dans la profuse diversité des tendances et d'intégrer tout ce qui lui paraît susceptible d'enrichir sa pratique quotidienne et d'améliorer ainsi les performances des ses élèves. Qu'importe si tous les termes issus des programmes, souvent racoleurs viennent s'ajouter à la confusion déjà grande qui entoure les choix terminologiques et décourager bon nombre d'enseignants quand ils ne les confortent pas dans leurs illusions. Comme le constate **R. GALISSON** :

[23] - Coste.D « Communicatif, fonctionnel, notionnel » Le français dans le monde n°153 – p18.

« Les enseignants des langues étrangères des lycées peuvent aujourd'hui se sentir abandonnés - ou même floués- par une D.L.E qui ne leur propose que des moyens depuis longtemps éprouvés comme inadéquats, ou des solutions spécifiques aux problèmes des adultes. »[24]

Née du besoin de répondre à une préoccupation nourrie de la confrontation, depuis plusieurs années déjà, avec le réel pédagogique qu'est l'enseignement du Français dans le secondaire algérien, la nécessité de ce projet s'est imposée impérieusement sous la poussée des nombreux problèmes que la pratique quotidienne pose et impose aux enseignants, du besoin de décrire notre vécu pédagogique, ses vicissitudes, l'évolution des fluctuations de la didactique en Algérie, d'exposer les préoccupations des collègues et des apprenants et d'apporter des éléments de réponse à la fois d'ordre théorique, méthodologique et didactique. Le champ pédagogique du secondaire est, en effet, le lieu d'où bien des problèmes nous interpellent, des interrogations se font jour, des demandes, des attentes se manifestent.

A l'occasion de chaque rencontre d'enseignants, de journées pédagogiques, de séminaires de formations, les collègues posent et reposent les problèmes qui tissent leur pratique pédagogique. Il va sans dire que nous n'avons pas la prétention de répondre à toutes les questions qui préoccupent les enseignants. Nous aimerions plus modestement, par le biais de cette réflexion, y apporter des éléments de réponse, souligner la complexité de la situation pédagogique et notamment les problèmes que pose le passage de la compréhension à l'expression écrites, comme nous le développerons dans les chapitres qui suivent.

Il est, en effet, vrai que l'un des problèmes majeurs auxquels est confronté l'enseignant est d'articuler les deux niveaux dans la pratique pédagogique. Le constat est d'autant plus amer que dans les pratiques quotidiennes de la classe, dans

[24] - Galisson .R « Polémique en didactique, du renouveau en question » CLE international 1983. p24.

le secondaire, nous relevons diverses situations qui peuvent paraître paradoxales par rapport aux enseignants : la question que nous avons posée à plusieurs enseignants dans différents lycées est la suivante: « Imaginons que vous êtes professeur au lycée avec cinq ou six classes, trois heures hebdomadaires chacune, qu'est ce que vous feriez avec vos élèves ? »

Questionné à ce sujet, l'un des collègues a répondu :

« Ce serait très difficile, j'ai toujours aimé enseigner mais cela m'épuise. Dans mes débuts d'enseignement, je me suis donné à fond et j'ai terminé l'année sur mes genoux et je sais que je ne tiendrais pas le coup à ce régime-là ; ou alors, il aurait fallu que j'apprenne à ralentir, à économiser… Alors pour essayer de répondre à votre question, je pense que j'aurais beaucoup de mal à satisfaire cinq ou six classes, psychologiquement, je supporterais mal la chose. Et que donc j'essaierais de me protéger ; Probablement en mécanisant… Parce que s'engager à fond dans son cours, dans sa relation aux élèves, avec cinq ou six classes, ce n'est pas facile. Le rapport aux élèves ne peut être ce qu'il est quand on a une ou deux classes surtout si elles sont nombreuses. Alors j'imagine que si je surmontais la fatigue et le découragement, je céderais à une espèce d'automatisation, de mécanisation certainement…. Ou bien je serais amené à adapter un cours mis au point comme ça, en dispersant un contenu utile, de façon un peu impersonnelle, ou bien alors, je n'enseignerais pas au sens de la transmission d'un savoir, mais j'essaierais de faire quelque chose de vivant sans me soucier du contenu de ce que je transmets. C'est à dire arriver en classe pratiquement les mains dans les poches en essayant de discuter… C'est à dire sans un cours déjà charpenté qu'on doit présenter aux élèves. »

Dans cette situation, le cours pour la plupart des collègues, prend un aspect mécanique, répétitif. Beaucoup d'enseignants se rendent compte qu'ils font leurs cours dans le vide ou pour le premier rang, essaient de faire parler les élèves, mais très rapidement ils bouclent le débat, devant le vide où ils se retrouvent à se

remettre à faire cours, et ainsi de suite, alors que d’autres «technicisent » leurs cours, ce qui aboutit bien sûr au désinvestissement, au désintérêt des élèves.

I-1.1.5.B- Élèves / apprenants aux diverses facettes :

Face aux enseignants, les élèves/apprenants montrent également une grande diversité, que l’on peut considérer comme plus grande encore et qui ne rend pas aisée la réception d’un enseignement issu de méthodologies (universelles). Cette diversité vient bien entendu du contexte dans lequel se produit l’apprentissage, mais il y a également des difficultés que l’on peut directement attribuer à l’origine psycho - sociologique de ses élèves, à la curiosité inégale des élèves.

Nous pensons aux méthodologies dites universelles dans la mesure où elles s’adressent à tous les élèves / apprenants, quel que soit le contexte dans lequel se produit l’apprentissage. Les matériels didactiques issus de ces méthodologies n’en subissent pas moins quelques adaptations salutaires à la situation dans lequel il se déroule. Ces matériels n’en restent pas moins inadaptés à la diversité des élèves.

Ainsi, ne tient-on aucun compte de l’origine psychosociologique des apprenants dans les matériels didactiques. Cela fait partie de cet univers non écrit et non décrit auquel doit faire face l’enseignant muni d’un matériel didactique proposant des applications pédagogiques des théories méthodologiques. Les élèves / apprenants n’évoluent pas tous dans le même contexte : apprendre le Français en Algérie ou au Maroc, ou en Allemagne ne se produit pas de la même façon qu’apprendre le français en France dans la mesure où le **contexte culturel** de l’apprentissage est absent : on ne peut, en sortant de la situation de classe, retrouver immédiatement les contextes d’application des phénomènes linguistico - culturels étudiés.

L’apprentissage du Français en France jouit de nombreux avantages. La vie habituelle de l’apprenant y est pour ainsi dire mise entre parenthèses de telle sorte qu’il y aura une véritable adéquation entre sa situation d’apprenant en classe et sa situation de citoyen en dehors du cours.

Il n'y a plus rupture d'apprentissage puisqu'il se poursuit naturellement hors du cours. Un autre phénomène que l'on pourrait qualifier d'extérieur à l'élève / apprenant et dont les méthodologies ne peuvent que difficilement tenir compte, c'est l'environnement sociologique, l'univers parental et socio - familial de l'élève sur lesquels les méthodologies ne peuvent suffisamment s'appuyer pour être véritablement efficaces[25].

Comment, en effet, fonder une méthodologie qui s'adapterait aux différences individuelles résultant de leurs diverses expériences éducatives individuelles imputables à cet environnement socio- culturel ?

À côté de ces facteurs relevant de la diversité des apprenants de par leur situation psycho- sociologique, il existe des éléments très divers qui sont dus notamment aux motivations des élèves, à leurs capacités cognitives (savoir résoudre un problème), à leur curiosité naturelle.

Une méthodologie qui ne tiendrait pas compte des motivations de l'apprenant, de ses capacités cognitives, de sa curiosité naturelle peut-elle conduire au succès du processus d'apprentissage d'une langue étrangère ? La conduite au succès d'apprentissage peut-elle passer outre une motivation profonde issue des besoins réels et personnels de l'élève / apprenant ? On rejoint ici le problème du contexte dans lequel se produit l'apprentissage et que nous évoquerons un peu plus loin.

Tenir compte de la curiosité naturelle de l'apprenant ne peut pas plus satisfaire des propositions présentées par les différentes méthodologies existantes. Le développement de cette curiosité naturelle ne dépend pas uniquement de la définition théorique d'une approche méthodologique. Elle dépend bien plus d'un processus inhérent à chacun des élèves/apprenants grâce à l'acquisition qu'ils ont

[25] Le discours et l'argumentation produits par les étudiants lors de l'expérimentation qui nous a permis de mettre en place le corpus, justifient cette dimension importante qu'est l'environnement socioculturel dans lequel évolue l'apprenant du FLE.

déjà faite de leur langue naturelle, mais que l'on devra développer par une technique que l'on aura mise à leur disposition. En cela, une méthodologie ne devrait-elle satisfaire l'acquisition de cette technique de recherche curieuse de la vérité des faits ?

C'est là que les capacités cognitives de l'élève devraient également fonder l'apprentissage d'une langue étrangère. La diversité des processus individuels cognitifs est loin de rendre aisée l'approche personnelle de la résolution des problèmes inhérents à l'apprentissage d'une langue étrangère. Là aussi, les méthodologies restent très discrètes quant à cette approche, justement parce que la diversité est trop grande. Ne pourrait-on alors concevoir un processus méthodologique qui permette vraiment à l'élève non seulement d'utiliser les capacités cognitives dont il s'est déjà rendu maître, mais en outre de les assurer afin d'en développer d'autres, utiles cette fois non plus au seul apprentissage d'une langue étrangère, mais également à l'approche de toute connaissance universelle ?

Il est enfin une dernière diversité dont les méthodologies ne tiennent que peu compte dans leur conception didactique aussi bien que dans les applications pédagogiques qu'elles préconisent. L'apprentissage d'une langue étrangère se produit en effet le plus souvent à l'intérieur d'institutions qui sont loin de fonctionner sur un modèle unique, mais qui connaissent des contraintes diverses et variées. La didactique des langues étrangères tente toujours, dans ses réflexions, de tenir compte de ces contextes différents, mais les méthodologies qui en sont issues ne peuvent s'y référer individuellement. Les contraintes rencontrées dans ces diverses institutions peuvent parfois expliquer les difficultés que rencontrent les élèves dans leur apprentissage de la langue étrangère. Ces divers problèmes de didactique des langues étrangères nous poussent à poser la question de la légitimité méthodologique.

Une méthodologie qui tiendrait compte du mode de fonctionnement personnel de l'individu apprenant constituerait une réponse à cette question. Elle

permettrait également, grâce à la prise de conscience de ce fonctionnement actif, d'accéder à la langue de l'autre et à une culture qui n'est pas profondément ancrée dans son être.

Comment, en effet, peut-on aujourd'hui résoudre les problèmes que pose l'apprentissage d'une langue étrangère ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de tenter de répondre à d'autres questions qui nous paraissent fondamentales : Existe-t-il une approche qui réponde à ces questions psychologiques non résolues dans les méthodologies d'aujourd'hui ? Existe-t-il une approche qui puisse remettre le sujet / acteur au centre de tout apprentissage ? Existe-t-il enfin une approche qui remette du sens dans l'activité d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour qu'une approche réponde aux problèmes psychologiques posés par l'apprentissage d'une langue étrangère, elle doit tenir compte davantage de l'individualité des élèves/apprenants. Elle aura à s'adapter à leurs degrés cognitifs divers, tenir compte de la présence, c'est à dire de la primauté de l'acquisition de la langue maternelle et de son importance dans l'élaboration d'une compétence réelle en langue étrangère. Elle devra se pencher sur le problème de l'utilisation de la traduction et recentrer la problématique de la pensée en langue étrangère sans qu'il y ait pour autant rupture avec la pensée en langue maternelle. Elle aura à imiter la démarche cognitive des bilingues en s'appuyant sur le vécu de la langue maternelle afin que l'élève/apprenant puisse s'approprier ce sens de la langue qui implique une appropriation des éléments culturels inhérents à la langue étrangère. Elle aura à enfin dépasser les clivages disciplinaires afin de mettre à profit les recherches actuelles tant en linguistiques qu'en psychologie, en vue d'applications pédagogiques répondant véritablement aux difficultés d'ordre psychologique rencontrées par les apprenants.

L'histoire des méthodologies s'est développée en suivant un axe de réflexion qui nous permet aujourd'hui, avec le recul que le temps nous a permis de

prendre, de constater que tout ce qui se faisait avant n'était pas toujours si mauvais que cela. Cette évolution dans le temps a sûrement été nécessaire, dans la mesure où elle nous a permis de remettre en question, à chaque fois, les acquis des méthodes précédentes.

Il nous parait facile, aujourd'hui de rejeter sciemment les avancées irréfutables qu'ont permises les divers courants méthodologiques, mais il nous faut réfléchir à une approche qui n'admette plus leur caractère exclusif. De même que le métissage permet à l'humanité de progresser dans sa connaissance de l'autre, de même que le métissage méthodologique devrait pouvoir adopter une approche afin de profiter au mieux de toutes les avancées permises par les nombreuses recherches dans les différents domaines concernés. Cette approche interdisciplinaire mettrait aussi à profit les avancées tant en linguistique qu'en psychologie cognitive, qu'en sociologie afin de répondre aux questions que posent non seulement la langue mais aussi la culture, puisque c'est aussi l'objet de notre travail.

Mais il ne suffit pas qu'une approche résolve les problèmes psychologiques posés par les méthodologies actuelles. Le grand défi de l'apprentissage en général et celui des langues étrangères en particulier est bien celui que lance le sujet / acteur à la didactique en général et à celle des langues étrangères en particulier. Le sujet de l'apprentissage est aussi l'acteur de son apprentissage, il doit en être, sinon en devenir, peu à peu l'auteur.

Si, comme le dit Michel SOËTARD : **« l'expérience est médiation créative»**[26], il devient nécessaire au pédagogue, voire au didacticien de réintégrer cette expérience qui permet l'accès à la création. L'accompagnement de la rupture qui s'opère chez l'élève/apprenant dans son approche d'une langue étrangère ne peut laisser libre champ aux méthodologies, quelles qu'elles soient, sans donner au véritable acteur de l'apprentissage les moyens qui lui permettent de dépasser cette rupture pour créer en soi et pour soi un équilibre nécessaire à d'autres tâches

[26] Soëtard. M « Pédagogues et pédagogies » P.U.F 1995 – p128.

d'apprentissage. Une approche qui donnerait à ce sujet-acteur les moyens de devenir l'auteur à la fois de son apprentissage (un savoir-faire) et son éducation permettrait de revenir à des considérations beaucoup plus harmonieuse quant à l'élaboration de matériels didactiques adaptés et sans cesse adaptable aux diverses situations d'apprentissage.

Enfin, il serait bienvenu de reposer les questions-phares de ce que **-Michel FABRE -** appelle **« les situations – problèmes »[27],** à savoir réintégrer très sérieusement et très profondément les pratiques pédagogiques dans leurs diversités non seulement de réalisation, mais aussi d'élaboration, à cause de la diversité des projets institutionnels qui en sont à l'origine, tout en veillant sans cesse à rester « intelligent et prudent », c'est à dire bienveillant. Une approche qui permettrait d'interroger les représentations et les savoirs afin de leur permettre de devenir créateur de personne autonome plutôt que purs créateurs de savoir, répondrait à ces questions posées par les diversités des méthodologies contemporaines et de leurs conditions d'application.

En somme, cette approche devra remettre du sens dans l'apprentissage des langues étrangères par le sujet. Coupé en effet de sa caractéristique individuelle, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut complètement adopter les particularités qui lui donnent son sens. Une approche qui remettrait du sens dans cet apprentissage devrait dés lors rester attentive au vécu de tout élève / apprenant.

Lorsque -Bachelard -[28] affirme que les élèves savent des choses lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, c'est pour faire prendre davantage conscience au pédagogue de la nécessité impérieuse de donner du sens aux connaissances déjà présentes avant l'acte d'apprentissage pour que celui-ci devienne un véritable acte autonome. Il s'agit, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la

---

[27] -Fabre. M « Le discours : enjeux et perspectives » Ed. Hachette. 1996. p67.
[28] -Bouguerra. T « Didactique de français langue étrangère » office des publications univ Alger 1991-p97

vie quotidienne. Le sens donné à l'apprentissage dépend de cette capacité nouvelle de remettre en cause des savoirs souvent erronés mais qui constituent des obstacles à surmonter afin de pouvoir construire un savoir nouveau. Une approche qui permettrait d'opérer une analyse de ces erreurs serait une mesure justement de faire comprendre des faites qui ne pourraient, sans cette approche, être suffisamment sensés pour permettre à l'apprenant de systématiser dans son soi une approche qui pourrait lui apparaître comme une seule technique d'approche du savoir nouveau.

I-1.1.5.C- L'apprenant Algérien face à la langue étrangère :

Il est vrai que le paysage didactique du Secondaire se laisse difficilement décrire et maîtriser quant à l'identification fonctionnelle de ses «objectifs », de ses publics et surtout de leurs « besoins et motivations ». Aussi, a-t-on préféré régler le problème en le contournant : la spécificité des publics scolarisés identifiés comme « contraints », « obligés » ou « apprenants captifs » n'autorise pas, en tout cas de manière prioritaire, des investigations du champ pédagogique du secondaire. Comme si un public contraint ne pouvait que correspondre à une pédagogique de la contrainte.

Le public du secondaire est essentiellement constitué d'élèves venus du cycle moyen (collège). Des élèves qui ont fait toute leur scolarité en langue nationale et suivie pendant une durée de sept années un enseignement de langue française. Les élèves du secondaire sont identifiés en fonction des années fréquentées et de la filière suivie. Si cette identification s'avère fonctionnelle au plan administratif, elle n'a aucune vertu opératoire au plan pédagogique. En effet, dire à un enseignant : « Vous allez prendre une classe de 1ère AS, Lettres ou sciences », c'est implicitement poser que cette classe est une réalité stable, bien identifiée dans son unicité. Ce que cette catégorisation occulte, c'est l'existence de plusieurs « publics » à l'intérieur d'une classe donnée, des individus différents ayant un vécu différent, un parcours scolaire différent, un niveau différent, des besoins et attentes différents. Au niveau

pédagogique, tout se passe comme si tous les élèves étaient passibles du même traitement pédagogique.

Les élèves qui arrivent en 1ère AS devraient théoriquement disposer d'une compétence linguistique, ils sont censés savoir « désigner, caractériser, situer, énumérer, constater, exprimer une intention, une demande, …. ». Ils devraient également être capables d'accomplir un certain nombre de tâches, de réaliser bon nombre de techniques d'expression : Récit / description, enquête, reportage…etc. Qu'en est-il en réalité ?

L'expérience montre que dans la réalité il en va tout autrement et que le chemin qui mène des intentions aux résultats reste long et jonché de difficultés. Qu'il s'agisse du constat fait par les enseignants, de parents d'élèves ou de l'homme de la rue, un fait têtu s'impose : *« Nos élèves sont faibles, nos élèves ne lisent pas, écrivent mal, ils ne savent même pas lire le journal ni répondre à une lettre ».*

Les attitudes et motivations à l'apprentissage de la langue française sont extrêmement difficiles à cerner. L'enseignent doit avoir présent à l'esprit que des résistances psychologiques inséparables de connotations religieuses ou coloniales peuvent parasiter la réception de son cours chez certains apprenants. Ce phénomène de rejet se manifeste surtout à l'occasion de l'étude de textes scientifiques qui posent le problème de l'origine de l'homme ou de son devenir. A tous ses facteurs et à bien d'autres qui relèvent de l'ordre du religieux, de l'ethnocentrisme, des préjugées favorables ou défavorables[29] déterminent en grande partie l'attitude à l'égard de la langue étrangère ; il faut ajouter les paramètres qui ont à voir avec le vécu, le milieu social, l'appréhension qu'a l'apprenant de son avenir. Il est facile de constater que les motivations à l'apprentissage de nos élèves sont essentiellement d'ordre «instrumental, c'est à dire « **visant un but utilitaire comme réussir dans ses études ou sa profession**»[30]

---

[29] Une partie de l'analyse des énoncés produits par les étudiants sera réservée au référent religieux et aux préjugés collectifs au chapitre IV.

[30]- Roulet.E « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement » E.L.A- Études de Linguistique Appliquée n°21.p62.

Un certain nombre de besoins virtuellement « objectifs » se dessinent et qui ne doivent pas faire perdre de vue des objectifs plus généraux comme la formation générale caractérisée par le développement des compétences d'ordre esthétique ou socio- culturelles. A la question « Pourquoi étudiez-vous le Français, qu'attendez-vous de cette langue ? » La plupart des élèves répondent « pour nous débrouiller dans la vie » et, citant les paroles du prophète : ***«Quiconque apprend la langue d'un peuple se prémunit de ses maux »,*** ajoutent : ***« pour nous défendre. »***

Maîtriser une langue étrangère est donc considérée par la grande majorité de nos apprenants comme la possession d'une langue « instrument » ou « arme » qui permettrait d'atteindre, en plus des objectifs institutionnels, des objectifs personnels (lecture, voyage, fréquentation des médias, correspondance personnelle, communication cybernétique) et d'ordre pragmatique en relation avec des attentes professionnelles, un métier, un avenir.

Mais qui sont ces élèves qui arrivent à maîtriser la langue étrangère et qui réussissent ? C'est vrai que « le niveau est faible », ce que nous entendons tous les jours. Les résultats du Baccalauréat sont là pour le confirmer. Le projet didactique, a-t-il montré ses limites ? Les objectifs visés dans tous les projets, même s'ils sont atteints, ne préparent-ils pas l'élève à subir une épreuve écrite telle que le Baccalauréat ?

Pourquoi, après tant d'effort, l'élève se trouve bloqué et n'arrive pas à s'exprimer ? Qui sont ces rares élèves qui réussissent leur devoir de français, ceux qu'on qualifie ordinairement de « bon élève » ? Pourquoi font-ils exception à la règle ? Ont-ils appris leur « bon français » à l'école ou partout sauf dans une classe ?

Est-ce que nos élèves possèdent suffisamment de vocabulaire pour pouvoir mettre en place des occurrences et cooccurrences lexicales dans le texte qu'ils ont à produire pour qu'un zeste de sémantisme se dégage ?

Quelle est la place réservée à l'apprentissage de la sémantique voire de la pragmatique dans l'enseignement du FLE dans le Secondaire et quel effet a t-il sur l'écrit de l'élève ?

Cela ne nous empêche pas de dire que les instructions restent tout de même ambiguës. Certaines études sont sanctionnées par les épreuves écrites du Baccalauréat qui consistent au gré des candidats, à analyser une argumentation dont ils doivent discuter la thèse, à produire un texte argumentatif. On peut, en fonction des textes étudiés, entraîner les élèves à manier couramment quelques-uns des termes.

Qu'n est-il si on aborde, par exemple, l'étude d'un roman, ou d'un extrait romanesque ? L'élève doit distinguer la fiction de la narration, la narration du récit, le récit de la séquence et la séquence de l'action. Sans oublier, bien sûr, le schéma narratif, les incipit et les épilogues dont l'élève saura qu'ils « mesurent le degré de réalisation des projets initiaux entrepris par les personnages.» Et si les personnages n'ont pas de projets ? Il faut voir le schéma actantiel.

C'est une étrange entreprise que d'équiper de "béquilles" des êtres à qui l'on n'a pas appris à marcher. On suggère qu'on s'attache à montrer aux adolescents qu'un texte n'est pas seulement un produit linguistique, mais qu'il nourrit un rapport étroit avec tous les aspects de leur vie tant publique que morale et privée. Cela suppose que l'on rompe avec une conception héritée de Foucault, selon laquelle « **écrire est un verbe intransitif** » ce qui revient à dire que l'écriture n'a d'autres buts qu'elle-même. Cela suppose aussi de la sueur pour assommer vainement des classes entières, au moyen de techniques d'expression des pages les plus fécondes. D'ailleurs est-on bien sûr qu'on ne va pas fausser le jugement des mieux nantis ? Un apprenant de ce type risquera toujours le contresens si on l'a essentiellement exercé à mettre en œuvre, à partir d'indices, un esprit de déduction, là où son flair, sa sensibilité et son expérience (il a rêvé, souffert, aimé, il est à l'âge

de l'enthousiasme, de la révolte) lui donnent naturellement accès à un texte écrit pour un large public dans une langue acquise.

Certes, il lui faudra justifier, approfondir, voire démentir ses intuitions premières par l'observation méthodique du texte. *« L'intelligence ne se décrète ni ne se fabrique, elle se cultive et gare à qui la plante au lieu de la semer. »* Pour cela, les outils ne suffisent pas. Quelles qu'en soient les ambiguïtés, les instructions assignent à l'enseignement du FLE la mission de susciter une réflexion personnelle, de former les élèves à penser et agir une attitude de curiosité et d'accueil. Certes, ils puisent dans les livres de commodes supports pour l'étude des catégories et des typologies de textes, mais on y trouve aussi quelques autres richesses.

A savoir et sans préjudice du reste : découverte de soi par l'analyse des passions, éveil de l'esprit critique, approche des questions fondamentales de l'existence et de la vie sociale. Lutte contre l'oppression et l'obscurantisme, enjeux de la morale et de la liberté. Tout cela est propre à humaniser les adolescents, quitte à faire reculer chez nombre d'entre eux, cette haine que notre époque considère parfois avec une bien trouble complaisance.

Croit-on, par exemple, qu'en administrant aux futurs bacheliers qui sont les plus culturellement défiés, une ration de « discours narrativisé » et une autre « d'implicite de connivence culturelle », on en fera vraiment des citoyens conscients ? Plus que jamais, ce sera dans les familles où l'on parle et l'on écoute, que se recruteront les élites. Mieux vaudrait veiller avant toute chose, à munir les élèves des outils nécessaires à qui désire penser, nous entendons par là, le maniement d'une syntaxe élémentaire et du vocabulaire le plus courant. De plus en plus, l'explication d'un texte exige une traduction. Grand nombre d'élèves de 1ère AS ne contrôlent pas l'association d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Il est vrai qu'après trois ans de lycée, ils récitent la typologie complète des textes : **narratif, descriptif, argumentatif, expositif, explicatif, injonctif**…… et que savons-nous encore.

La grammaire a reculé devant la pratique raisonnée de la langue et qu'on regarde la dictée, si propre à donner aux cerveaux l'empreinte des structures syntaxiques, comme un « risible- pensum ». Les textes, en effet, pour peu qu'on veuille les lire avec raison, délivrent des significations. On y voit aujourd'hui de simples effets de sens, résultats d'une lecture scientifique.

L'angoisse existentielle, celle d'ailleurs qui est diagnostiquée chez nos étudiants de première année de licence, pourquoi ne pas la cultiver et conduire l'élève à s'analyser ? Rencontrant dans les livres, l'expression fraternelle de notre étrange condition, nos apprenants verraient, sans doute, d'un autre œil les réponses que formulent mythes, religions ou autre….

Dans la communauté éducative, nulle voix autorisée ne vient porter la contradiction à ceux qui ambitionnent de civiliser l'enseignement par les moyens des «savoirs-savants ». N'a-t-on pas assez fait en inculquant aux futurs citoyens les techniques de la communication et de l'argumentation ? Soit, apprenons-leur à décrypter les discours, à argumenter eux mêmes. Mais pour défendre quelles causes, présentées avec quel vocabulaire et quelle syntaxe, fondées sur quelles analyses, quelles valeurs et surtout quelles connaissances ? D'ailleurs, qui a dit « la vraie éloquence se moque de l'éloquence ? »

Nous ne sommes certes, ni docteur en « Sciences de l'éducation » ni, linguiste, encore moins narratologue. Nous ne pouvons nous prévaloir que de dizaines d'années d'expérience dans l'enseignement secondaire et dans celui du supérieur. Or, l'enjeu concerne le sens d'un métier, l'art d'aider au mieux les lycéens, selon le mot de Montaigne : « à-bien faire l'homme » et, par conséquent, l'avenir même de notre collectivité.

I-1.2- Enseignement du FLE en Algérie : compétence langagière et transfert de savoirs.

Nous évoquerons dans cette partie le du transfert de la compétence langagière, car nous pensons que l'on s'y réfère de manière incontournable dans l'enseignement / apprentissage du FLE dans notre pays. En ce qui concerne notre thème d'étude, nous constaterons que nos apprenants ont déjà acquis les techniques de l'argumentation dans la langue de scolarisation lors des différents apprentissages relatifs à la rédaction et à la dissertation, comme c'est le cas de la littérature arabe ou de la philosophie. Cependant, comme chaque langue véhicule une culture, les transferts ne se font pas sans incidence sur plusieurs plans.

D'abord, nous proposons des définitions générales des concepts de transfert et de compétence langagière, définitions qui font un certain consensus. Par la suite, nous décrirons les principales composantes en focalisant particulièrement sur ce qui est en jeu dans le transfert. Enfin, nous essaierons d'esquisser comment on pourrait faciliter le transfert de la compétence langagière, tout en abordant certaines façons de faire qui peuvent, au contraire, nuire au transfert. En matière d'argumentation et de culture, les retombées sont nombreuses, diverses et donc intéressantes à voir de si près.

I-1.2.1- Transfert de savoir-faire et compétence langagière : un passage obligé.

Comme nous le verrons dans l'expérience du débat et dans laquelle les étudiants sont soumis à des échanges de paroles afin de parfaire leurs pratiques langagières, le transfert de savoir-faire demeure une dynamique incontournable pour utiliser les acquis ou les nouvelles connaissances qui seraient intégrées dans une dynamique d'appropriation.

L'autre élément important à souligner lors des transferts des savoirs et des savoir-faire n'est autre que le type de transfert à favoriser, surtout lorsqu'on sait que le modèle déclaratif n'aide pas vraiment l'apprenant : l'enseignant souvent gave l'élève de théories et de recommandations qui ne lui facilitent pas la tâche au

moment de la réalisation d'un projet. Cependant, le modèle procédural qui consiste à mettre l'apprenant devant une situation problème et lui donner les outils nécessaires pour s'en sortir, est la technique la plus appropriée : Un étudiant peut connaître les règles de grammaire par cœur, mais il ne peut, par exemple, conjuguer sans faute tous les verbes irréguliers. Nous pensons et soulignons que lors des interactions orales dans le débat, les transferts sont se font de manière inconsciente certes, mais ils sont porteurs de performances non négligeables.

I-1.2.2- C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer et c'est en écrivant que...

Nous allons nous pencher maintenant sur certaines conditions qui pourraient aider les apprenants algériens à transférer leur compétence langagière : Lire et écrire souvent. Vous direz sans doute que c'est élémentaire, mais c'est très important. Écrire des phrases complètes, des paragraphes, faire des résumés est le souci majeur des enseignants de langue à qui le travail méthodologique universitaire échappe souvent. Les études récentes sur le FOU[31] mettent l'accent sur toute cette culture universitaire qui fait défaut à nos étudiants. Lors des TD du module de PSL ou de techniques d'expression orale et écrite, nous avons remarqué que dans les énoncés des étudiants, il y a absence de phrases élaborées. S'occuper de la langue dans les modules cités plus haut, c'est d'abord et avant tout installer des traditions de lecture/écriture. Faire en sorte que construire un paragraphe explicatif ou analytique devienne un automatisme. L'élève qui prend conscience des traits communs entre des situations différentes utilisera ce qu'il sait déjà. Cela facilitera l'attention qu'il doit porter à d'autres aspects de la langue, comme la vérification des règles orthographiques ou syntaxiques. L`enseignant peut aider l'étudiant en lui rappelant l'existence de traits communs.

Il est impératif de faire prendre conscience à nos étudiants, mais aussi à nos enseignants, de la mise en texte au moment de l'écriture. En effet, comme nous l'avons signalé plus haut, il s'agit de privilégier la compétence procédurale dans

[31] FOU : Français sur objectifs universitaires.

tout apprentissage. Dans notre travail, nous sommes parti de l'idée selon laquelle les modes d'évaluation dans l'enseignement en Algérie sont basés essentiellement sur l'écrit. A cet effet, nous pensons qu'il est primordial de mettre en œuvre un processus de lecture-écriture dont l'interaction serait profitable à la textualisation et la mémorisation de la morphosyntaxe française. L'autre étape à laquelle il va falloir réfléchir n'est autre que la mise en mots des idées qui ne manquent pas à nos apprenants.

Toujours dans ces mêmes modules, au début de l'année, donc au début de tout apprentissage, l'enseignant, comme un entraîneur dans les sports ou un maître artisan dans les métiers, devrait aider ses étudiants à se donner des moyens de vérification, et donc aller progressivement vers l'autonomie langagière chez l'apprenant et lui laisser toute la place et toute la responsabilité du contrôle de ses savoirs

I-2- *Communication et discours*

I-2.1- La notion de discours dans l'enseignement du FLE en Algérie

Notre recherche s'articule autour d'un enjeu important dans la didactique du FLE, à savoir le discours. En effet, notre thème suggère trois éléments fondamentaux :

- Le discours (argumentatif) avec toute la spécificité du genre.
- L'argumentation et tout ce qu'elle sous-entend dans le domaine du discours produit ou enseigné dans une classe de langue.
- La dimension culturelle contenue dans ce discours produit par des jeunes apprenants et dont ils ne prennent pas toujours conscience de son existence.

Dans l'enseignement secondaire en Algérie, voire du supérieur, l'ambiguïté a toujours existé quand aux consignes destinées aux apprenants pour produire un « texte » argumentatif ou autre, alors que dans la compréhension de l'écrit, on

pouvait évoquer la notion de « discours ». De la maîtrise de ces concepts par l'enseignant dépendait aussi la réussite des productions de textes par les apprenants.

I-2.1.1 : La textualité : un enjeu, une représentation ou un ancrage chez l'enseignant du fle en Algérie ?

Lorsqu'on parle d'argumentation, on ne peut pas ne pas évoquer la notion de discours et celle de texte Ce dernier a toujours été une énigme pour les praticiens de la langue française en Algérie et ce, à tous les nouveaux. Les représentations que les uns et les autres se font du *signifié* voire du *signifiant* de mot « texte » laissent apparaître une certaine appréhension quant à la prise en charge de l'enseignement et l'apprentissage de cet aspect de la langue. Comment approcher un texte ? Sous quel angle peut-on l'aborder ? Que faut-il privilégier ? Comment hiérarchiser les différentes composantes constituant un texte ? Qu'en est-il de son aspect littéraire, normatif, académique : Sur ce dernier point, l'avis des puristes et celui des nostalgiques qui prônent une vision affective de la langue de Molière est tout à fait spectaculaire. La prise en considération des représentations des enseignants n'est pas sans importance dans la mesure où, lors des pratiques pédagogiques quotidiennes, la focalisation sur tel ou tel point de langue à éclairer et à mettre en évidence contribuera ou pas à déclencher chez l'apprenant le processus de concevoir le fonctionnement de ce tissu linguistique ainsi que la fonction des éléments qui le constitue. Les répercussions ne peuvent être que négatives sur les textes que ce même apprenant aura à produire un jour et sur lesquels il sera sanctionné.

En effet, cela nous amène à poser des questions suivantes : Qu'est-ce qu'un texte ? Qu'est- ce qu'un bon texte pour les élèves ? – Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est d'un point de vue communicatif une réussite : c'est le résultat d'une interaction car un texte n'est jamais écrit dans le vide. Un texte écrit[32], quel qu'il soit – liste de commissions,

[32] L'utilisation de "texte écrit" est volontaire car un texte peut être écrit ou oral, d'où la complexité du sens que peut véhiculer ce terme.

demande de candidature ou article scientifique -, n'est pas rédigé gratuitement. Le scripteur cherche à produire un effet sur le lecteur potentiel. Dans le cas d'une lettre de candidature le rédacteur essaie de convaincre l'employeur éventuel de l'intérêt de sa candidature. Quand l'auteur d'un article scientifique a pour but de faire partager ses connaissances, de se faire connaître et de gagner le respect de ses pairs, et donc il a une idée assez précise de son lectorat potentiel, le texte est alors conçu comme une interaction.

Cependant, le paramètre interactionnel ne suffit pas à décrire tous les attributs d'un texte car ce dernier est aussi conçu comme un ensemble ou une unité et non pas comme une suite de phrases disparates et sans rapport aucun. Pour M.M.J. Fernandez, le texte pris comme unité de communication se définit comme **« un ensemble formé d'une ou plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence. »**[33]Cet ensemble, précise-t-elle, est sous-tendu par trois concepts de base, qu'elle représente comme **« la grammaticalité, l'acceptabilité** (**communautaire) et l'adaptabilité, ou degré d'adéquation contextuelle. »**[34]

En revanche, ces critères sont-ils suffisants pour mettre en perspective l'interrelation des éléments de paramètres purement textuels et ceux provenant de considérations pragmatiques ? Comment passer d'une approche micro-linguistique privilégiant les phénomènes phrastiques à une approche très globalisante qui aurait tendance à gommer les traces laissées par le scripteur dans la construction d'un texte ? Si une préoccupation exclusive de l'extérieur du texte et de ses régularités syntaxiques, lexicales et phonétiques n'est pas suffisante en tant que telle pour expliquer son fonctionnement, la tendance inverse serait discutable aussi. De ce fait, comme nous l'avons souligné au début de cette réflexion, une appréciation de la qualité textuelle ne peut rester une simple affaire d'intuition. Elle doit également se donner les moyens d'évaluer ces « contrôles » contenus dans le texte. Seule une

---

[33] Fernandez M.M.J., 1994, *les particules énonciatives*, PUF, Paris, p.24.
[34] Ibid., p.24.

analyse de texte qui permette une mise en relation des paramètres du domaine de la micro-linguistique et des paramètres pragmatiques peut soutenir cet objectif.

I-2.1.2- De la grammaire de texte à la linguistique textuelle: Enjeux et perspectives.

Si l'on peut remonter la préoccupation concernant les textes en tant qu'objets d'études jusqu'aux travaux de rhétorique de l'antiquité grecque, c'est seulement aux temps modernes que l'étude de textes a été entreprise du point de vue de l'analyse linguistique. Cependant, au départ, la linguistique moderne limitait sa démarche à l'étude de phrases (cf. Bloomfield, Weil) car, il est plus facile de formuler des jugements d'acceptabilité à propos de phrases que de paragraphes ou de textes entiers.

Il faut attendre le milieu du vingtième siècle pour que voie le jour une grammaire textuelle dont l'objet premier est le texte lui-même. La linguistique textuelle, ou la grammaire de texte comme on l'appelait dans les années 60, cherchait à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle. Comme l'explique Michel Charolles (1988**),** les linguistes à l'origine de ce mouvement s'intéressaient surtout à la notion de cohérence et à **« la capacité des locuteurs natifs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte.»**[35]En s'inspirant de la grammaire générative de **Chomsky,** ces linguistes du début des années 70 tels que Harweg R. (1973), Petöfi J.S. (1973**),** Van Dijk T.A. (1972), Kummer W. (1972), espéraient fournir une description structurale de cette compétence textuelle des locuteurs natifs qu'ils supposaient communément partagée. Leur projet reposait sur la constatation que toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. A l'aide d'un système de règles approprié, ils cherchaient à prévoir en quelque sorte

[35] Charolles M., 1988, *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*, 10 (2), p.46.

les intuitions des sujets parlants, en ce qui concerne la rédaction de leur texte. Les limites de cette approche sont vite apparues. Les exemples et contre-exemples de ce qui constitue un texte cohérent se sont succédés. La plupart des chercheurs s'accordent avec Charolles quand il déclare :

« **Il n'existe pas au plan du texte de règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe de phrases, (feraient l'unanimité). »**[36]

Partant de cela, il devient également difficile de maintenir que certaines suites de phrases ou de morceaux de textes seraient cohérentes ou incohérentes en elles-mêmes. Dépourvus de l'un de leurs arguments de départ, les premiers grammairiens de texte se voyaient ainsi contraints d'envisager autrement les problèmes de cohérence et de s'orienter vers d'autres domaines, notamment vers les sciences cognitives et l'intelligence artificielle.

Nous aborderons ici le clivage qui commença à exister de manière apparente entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux relevant de la cohérence. Sous la rubrique « cohésion » sont regroupées toutes les marques de relations entre énoncés ou constituants d'énoncés, tels les connecteurs et les anaphores. En ce qui concerne la « cohérence », elle est considérée non comme une propriété du texte, mais comme un concept dépendant étroitement de l'interprétant. Le *coénonciateur*[37] est amené à construire des relations qui ne figurent pas forcément dans l'objet textuel en question.

Dans les travaux sur de Benveniste (D. Maingueneau, 1976 et 1987 ; C. Kerbrat-Orrecchioni, 1980), les problèmes de cohérence textuelle ne sont plus pertinents. La description linguistique entreprise ne vise pas à détailler les règles de

---

[36] Op.cit., p.52.

[37] "Terme introduit par le linguiste A. Culiori à la place de *destinataire*, pour souligner que l'énonciation est en fait une *coénonciation*, que les deux partenaires y jouent un rôle actif. Quand l'*énonciateu*r parle, le *coénonciateur* communique aussi: il s'efforce de se mettre à sa place pour interpréter les énoncés et l'influence constamment pars es réactions" (cf. Maingueneau, 1996, p15.)

composition mais cherche plutôt à dégager *l'énonciation* inspirés les indices de subjectivité dans les différentes situations de communication où les co-énonciateurs sont amenés à s'exprimer. En un premier lieu, le courant énonciatif s'est surtout préoccupé de l'insertion du discours dans un contexte de communication, d'où sa connexion avec des recherches sociologiques et avec les corpus du discours politique. Néanmoins, il serait erroné de croire que la linguistique énonciative n'aurait rien de commun avec certaines perspectives de la linguistique textuelle.

Le mot « texte », en dépit d'une définition courante : « tout discours fixé par l'écriture » (Ricœur 1986 : 137), ne renvoie pas prioritairement à l'écrit. A travers cette série de définitions, on tentera d'éviter d'opposer *texte écrit* à *discours oral* car cela réduirait la distinction au support ou média et dissimulerait le fait qu'un texte est, la plupart du temps, pluri sémiotique. Il est d'ailleurs préférable de distinguer – pour des considérations purement théoriques – texte et discours comme étant les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge d'une part par la linguistique textuelle qui privilégie l'organisation du cotexte[38] et la cohésion comme cohérence linguistique et d'autre part, par l'analyse du discours - plus attentive au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence.

La définition du concept de texte a d'abord été grammaticale et typologisante. Pour les grammaires de texte, un texte est une « séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Slakta 1985 : 138). Cependant, la grammaticalisation des textes a échoué surtout lorsqu'on sait que par cette approche, il y avait une volonté d'établir des typologies.

« **Le texte s'est avéré être une unité trop complexe pour être enfermé dans des typologies et pour que la seule cohésion ou cohérence linguistique puisse rendre compte de ce qui fait son unité. S'il existe des règles de bonne**

[38] Les notions de contexte et de cotexte, tout comme cohérence et cohésion, se situent à la croisée de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours, en ce qu'elles prennent à la fois en compte les dimensions interne et externe des énoncés produits (cf. Dictionnaire de didactique du FLE et seconde, J.P.Cuq, 2003).

formation, ces règles sont certainement relatives aux genres de discours, c'est-à-dire à des pratiques socio discursivement réglées. »[39]

Qu'en est-il pour la dichotomie « texte et contexte » ?

Le texte est aussi défini comme étant « **une unité d'usage de la langue dans une situation d'interaction et comme une unité sémantique** » (M.A.K. Halliday et R. Hasan, 1976 : 293). En outre, un texte ne se définit pas non plus par sa longueur (un proverbe, plusieurs volumes, ou « défense de fumer » constituent un texte) et par conséquent, on relativise la question de la phrase comme unité de base de textualité. La définition de H. Weinrich (1973 : 13 et 198) nous paraît la plus plausible en présentant le texte comme **« une suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication** ». Cette suite, généralement ordonnée linéairement, possède la particularité de constituer une tonalité dans laquelle des éléments de rangs différents de complexité entretiennent les uns par rapport aux autres des relations d'interdépendance.

La phrase n'est donc qu' « **un palier (morphosyntaxique) d'organisation, situé entre signes et propositions, d'une part, et périodes, paragraphes, séquences et parties d'un plan de texte, d'autre part. Cette organisation du texte en système ne fournit qu'un (prés/pré)sentiment d'unité, un effet de texte ainsi que les bases linguistiques facilitant l'établissement d'un sens configurationnel et la détermination d'une visée argumentative (macro-acte de langage). Le jugement définitif de cohérence résulte de l'articulation du texte avec le contexte socio-pragmatique de l'interaction, c'est-à-dire avec sa dimension discursive englobante** ».[40]

---

[39] Voir les travaux de Guellil – Allal Nahida, these doctorale:"
[40] Guellil-Allal Nahida, these doctorale"

I-2.1.3- Du texte au discours ou du discours au texte : L'œuf et la poule

Comme nous l'avons signalé dans la partie réservée à l'enseignement du FLE en Algérie dans le cycle secondaire, les programmes, dans leur conception théorique, ont toujours été basés sur la typologie du discours et la visée communicative. Cependant, dans la pratique quotidienne des enseignants de lycée, il était très difficile d'observer la distinction entre « texte » et « discours » dans les différentes phases des unités didactiques : nous pensons essentiellement aux séances de compréhension de l'écrit, à la préparation d'une production écrite et à celles réservées à l'évaluation.

Dans les représentations que se font beaucoup d'enseignants, « texte » se réfère en premier lieu à un document écrit et « discours » à une communication orale. Toutefois, le terme « discours » n'est pas forcément relatif à la notion d'oralité. En linguistique, le terme « discours » est habituellement associé aux conditions de production. Comme le rappelle M.M.J. Fernandez, le discours est « **une unité plus large que le texte mais qui reste obligatoirement en rapport avec des conditions de production déterminées** »[41] En tant que tel il relève de la notion de genre et de l'idée d'une appartenance à une communauté ou institution particulière. Dans cet emploi, « discours » n'est pas susceptible au pluriel : il s'agit du discours scientifique ou du discours administratif, c'est-à-dire de l'usage de la langue dans une situation réelle (Maingueneau, 1996).

Concernant l'emploi du terme « texte » en linguistique, on constate qu'il a une portée beaucoup plus large que ce que peuvent comprendre certains enseignants. Il ne sert pas uniquement à qualifier un texte « écrit », il peut également s'appliquer à la transcription/enregistrement d'un dialogue ou de toute situation d'oralité formant une unité de communication. Ne pouvons-nous pas penser qu'un texte écrit est d'abord conçu à l'oral ? Dans l'expérience que nous

[41] Fernadez M.M. Jocelyne, 1987, *Renoncer pour traduire et vulgariser le discours économique*, dans Fernandez M.M.J. (éd) "Traduction et vulgarisation scientifique", Actes du 2ème colloque contrastif DISCOSS, LACITO-CNRS, Paris, p.26.

présenterons plus loin, nous montrerons comment, lors dune activité d'interaction verbale, à savoir le débat, l'apprenant, car mis dans des conditions favorisant la production d'un acte de communication, préconstruit son texte écrit.

La distinction texte/discours traditionnelle s'appuie pour une grande part sur cette question de contexte. Selon J.M. Adam, une première distinction qu'il déclare « assez communément admise aujourd'hui » se résume de la façon suivante : « Discours = Texte + conditions de production et Texte = Discours – conditions de production. »[42]

Autrement dit, le discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles mais également par son existence dans une situation de communication particulière. En revanche, le texte est un objet plus abstrait obtenu au moyen de la soustraction du contexte du discours concret. Cette définition rappelle celle proposée par D Slakta quelques années auparavant dans laquelle il distinguait le texte, « **objet formel abstrait** » du discours, « **pratique sociale concrète** »[43]

Cette conception de la complémentarité entre « texte et discours » correspond exactement à notre projet dans la mesure où durant les séances « classiques » des cours de français, l'apprenant n'est pas mis dans des conditions de communication car ce qui « préoccupe » l'enseignant en premier lieu est cet aspect « formel abstrait » de la langue, dépourvu de tout contexte déjà existant chez les natifs mais qu'il faudrait recréer chez les apprenants du FLE.

Toutefois, d'autres linguistes soulignent le fait que, malgré son existence comme objet linguistique d'étude, le texte ne peut pas être considéré comme un objet formel et statique. Selon François Rastier, par exemple, « **il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique**) ».[44]En

[42] Adam J.M., 1990, *Eléments de linguistique textuelle*, Mardaga, Liège, p23.
[43] Slakta D. 1975, *L'ordre du texte*, in *Etudes de linguistique appliquée*, No 19, p.31.
[44] Rastier F., 1989, Sens et textualité, Hachette, Paris,p.37.

somme, une approche purement linguistique de l'étude du texte où ne seraient pas prises en compte les pratiques discursives qui l'entourent serait inutilement restrictive. Le terme « texte » se réfère non seulement à un document oral ou écrit qui peut être analysé linguistiquement, mais également à un niveau linguistique situé entre la syntaxe et l'interaction : le rôle du récepteur (ou du coénonciateur) est ainsi mis en avant compte tenu du lien étroit qui semblerait résider dans le poids croissant accordé à la fois à l'importance des données situationnelles et au rôle du récepteur dans l'interprétation d'u texte (oral ou écrit). En réalité, dans la production d'un écrit chez nos élèves, « texte » et « discours » en tant qu' « objet forme » et « pratique sociale » se chevauchent.

En parlant du « texte », on met l'accent sur les procédés formels de liaison phrastique tandis que le « discours » n'exclut pas la prise en compte des manifestations formelles de l'organisation interphrastique, mais nécessite également la prise en considération de facteurs situationnels et interpersonnels. Il s'agit essentiellement d'une différence de perspective mais à notre avis, nous prônons une utilisation des deux termes en complémentarité.

Selon Dominique Maingueneau, le discours désigne « moins un champ d'investigation délimité qu'un certain mode d'appréhension du langage : ce dernier n'y est pas considéré comme une structure arbitraire mais comme l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés » [45]Dominique Maingueneau met en exergue les différentes valeurs que peut prendre le mot « discours » car, l'analysant sous différents points de vue, il arrive à en distinguer les dichotomies suivantes telles que *discours/phrase, discours/énoncé, discours/langue, discours/texte et discours/récit.* Pour la première opposition, « le discours constitue une unité linguistique constituée d'une succession de phrases. »[46]Il préfère parler de *texte* et de linguistique *textuelle* plutôt que de d' « **analyse du discours** » selon Harris (1952)[47] ou même

[45] Maingueneau D., 1996, Les termes clés de l'analyse du discours, seuil, Paris, p.28.
[46] Op. Cit., p.28.
[47] Selon Harris, l'analyse du discours serait "l'analyse des productions linguistiques à un niveau supérieur à celui de la phrase ou de l'énoncé isolé. L'analyse de discours s'efforce de caractériser l'organisation lexico-sémantique et/ou syntaxico-sémantique des textes en décrivant des réseaux d'équivalences ou en

de « grammaire du discours » selon d'autres. Pour *discours/énoncé*, il fait la distinction d'une part, entre l'analyse d'un texte du point de vue de sa structuration en langue (l'énoncé) et entre l'étude linguistique des conditions de production de ce texte (le discours). La langue définie d'une part comme système de valeurs virtuelles s'oppose à discours, à l'usage de la langue dans un contexte particulier. Elle s'oppose aussi au discours, considéré comme un usage restreint de la langue définie comme système partagé par les membres d'une même communauté linguistique. Ainsi Foucault, évoquait déjà le principe de « formation discursive » pour distinguer ce que Maingueneau appellera plus tard le positionnement dans un champ discursif (discours communiste, discours surréaliste...) et pour lui, « on appellera *discours* un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive. »[48]Dans l'opposition *discours/texte*, et comme nous l'avons expliqué plus haut, le *discours* est conçu « comme l'association d'un texte et de son contexte ».[49]

I-2.1.4- Le concept de *discours* : entre maîtrise et représentations

Les différentes acceptions du discours diffèrent selon les écoles linguistiques et les méthodes d'analyse du langage.[50]Pour notre compte, nous retiendrons les éléments suivants:

Le discours est un événement langagier; il s'ensuit que l'événement discursif suppose l'emploi de la langue par un énonciateur et sa réception par un auditeur (allocutaire ou destinataire), suite à l'application de certaines opérations énonciatives et discursives. Dans les termes d'Ém. BENVENISTE, le discours est « **le langage mis en action** » dans un processus historique qui fait de l'énoncé un événement.

---

caractérisant les enchaînements logico-rhétoriques."in, dictionnaire de Didactique des langues, dirigé par R. Galisson et D. Coste, Hachette, 1976, Paris, p157.

[48] Foucault M., 1969, Archéologie du savoir, Gallimard, Paris, p.153

[49] Maingueneau D., 1996, Les termes clés de l'analyse du discours, seuil, Paris, p.29.

[50] Voir pour la polysémie du concept D. MAINGUENEAU, 1976: 13 - 23 et T. CRISTEA, 1983: 11 - 19

Dans un sens plus large, BENVENISTE entendait par discours « **toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (1966: 242).**

Le discours, c'est un énoncé ou un ensemble d'énoncés considéré du point de vue du mécanisme de sa production, autrement dit un énoncé ou un ensemble d'énoncés en situation de communication. Cela veut dire que l'étude du discours est indissociable de l'analyse des facteurs suivants: l'énonciateur, son destinataire ou allocutaire, l'espace-temps de la communication, l'intention communicative de l'énonciateur, le thème du discours et un savoir commun partagé par l'énonciateur et son destinataire, se rapportant aux données référentielles, culturelles, etc.

La construction de cette situation, ainsi que ses transformations au cours du temps, sont assurées par des **opérateurs discursifs**, qui assurent des fonctions d'organisation cognitive (les marques temporelles, spatiales, les termes relationnels, les quantificateurs, les divers connecteurs), d'évaluation (les prédicats bipolaires) et d'ancrage (les marques d'énonciation, de modalisation, d'illocution).

Dans ces conditions, la **stratégie discursive** est une séquence d'actes de langage qui, à l'aide d'un ensemble d'opérateurs, vise à construire un certain type de situation discursive. L'énoncé interrogatif, la cause, la réfutation de la cause, le démenti, la négation polémique, l'hypothèse, le refus, la justification, la métaphore, etc. sont autant de stratégies discursives.

Certains linguistes et théoriciens du langage ont la tendance à mettre le signe d'égalité entre **discours** et **texte**.

La procédure ne va pas sans risques, bien qu'on soit d'accord que tout texte est le produit achevé, clos d'un mécanisme discursif. En définitive, tout texte s'appuie sur un discours qui l'autorise, l'inverse n'étant pourtant pas vraie.

Tout discours prend ancrage sur du préconstruit. Il s'agit d'un **préconstruit culturel** et d'un **préconstruit situationnel** qui par le biais de la langue

naturelle, sont représentés dans le discours. Ce postulat, énoncé par J.-Bl. GRIZE (1976), signifie:

- que le discours est produit en situation;

- qu'il se déroule dans une langue naturelle.

Contrairement à se qui se passe dans un langage formel, les symboles ne sont ici jamais vides de sens. Deux problèmes se posent alors:

a) quelle forme donner à ce préconstruit;
b) comment le repérer dans les textes ?

Pour ce qui est de la forme, il faut dire que celle-ci est conditionnée par la situation de communication, par le contexte énonciatif et situationnel dans lesquels la langue est employée. À un fruitier il y a un sens à demander si *telle poire est **juteuse***, non si elle est célibataire. L'adjectif *juteux* dans le syntagme *poire juteuse* et compte tenu du contexte situationnel signifiera « qui a beaucoup de jus ». Par contre, l'adjectif *juteux* a tout à fait une autre signification dans le texte suivant:

La tournée des cabines téléphoniques en panne est également ***juteuse****. Il suffit de secouer très fort le dispositif qui refuse toute communication, mais qui continue à accepter la monnaie. Je note au passage la sagesse du ministre des P.T.T. qui, pour réduire les effets fâcheux de la récente hausse des tarifs, a généralisé les téléphones à carte magnétique, dissuadant ainsi la majorité des usagers* (art. de Philippe Bouvard, « Lettre d'un vacancier azuréen à ses cousins qui n'ont pas quitté Paris », *in* **Paris - Match, le 23 août 1985**).

La situation de communication confère à la forme *juteux* le sens de « bonne affaire », « affaire qui rapporte qui rapporte beaucoup ».

Le **repérage du préconstruit** est la levée d'ambiguïté référentielle assurée par le discours. Le préconstruit est, « **dans chaque discours, ce et seulement cela que le locuteur tient pour tel** » (J.-Bl. GRIZE, 1976: 96).

Ainsi pour reprendre l'exemple de J-Bl. GRIZE, n'a-t-on pas à se demander si une *voiture* a des roues, des freins ou un moteur.

En revanche, si on trouve dans un discours:

Cette voiture n'a pas de roues, alors on conclut que pour le locuteur *avoir des roues* fait partie de la famille du 'faisceau' de *voiture*, c'est-à-dire de la famille des propriétés que l'objet a et des relations qu'il peut soutenir avec d'autres objets pour un locuteur en situation.

Ch. Perleman et L. Olbrechts-Titeka avaient déjà démontré que le discours construit son auditoire. La formulation discursive varie selon la formation, les motivations et les intérêts des destinataires. La présence du destinataire se fait plus ou moins explicite selon le type du texte.

« **Lorsque, au milieu du lac, je dois réparer mon moteur, j'ai tout intérêt à raisonner comme l'enfant et à éviter de laisser tomber à l'eau ma clé anglaise: parce qu'elle est lourde. Et tant pis pour le jerricane vide: parce qu'il est léger** » (**J.-Bl. GRIZE, 1981: 10).**

A travers ce rappel théorique de la notion de discours et de texte, nous situons notre travail dans le même ordre d'idée car, le discours argumentatif produit par les étudiants lors du débat ou dans les productions écrites, n'est que l'énoncé relatif à un autre contexte auquel le sujet s'identifie ou pas, dans la mesure où il s'agit soit de leurs propres opinions ou d'arguments appartenant à l'imaginaire communautaire.

A cet effet, lors de l'analyse du corpus, nous serons amenés à se référer à un niveau qui pourrait être celui de l'énoncé, celui qui fut produit par les sujets de l'expérimentation ou celui de l'énonciation au moment où il sera important de revenir à une situation antérieure du discours.

I-2.2- Énonciation : une optique dans l'analyse de la compétence argumentative.

Dans la partie réservée à l'analyse des séquences argumentatives, il sera question d'énoncés produits par des étudiants en situation d'apprentissage auxquels un contexte bien précis leur a été imposé. Rappelons que l'énonciation est le processus de production linguistique d'un énoncé par un individu donné, dans une situation de communication précise. Elle s'oppose ainsi à l'énoncé comme s'oppose l'action à son résultat. L'intérêt d'introduire la notion d'énonciation dans notre travail se justifie par le choix d'analyser les énoncés produits par les étudiants de 1ére année de licence de français, sachant que leur discours est préconstruit dans des situations de communication qui ont précédé le débat organisé. Par conséquent, l'analyse des énoncés par rapport à l'énonciation reste intéressante à nos yeux surtout lorsqu'on sait que les éléments culturels sont ancrés chez cet étudiant tout au long de ses différents parcours et qui s'enregistrent dans leur subconscient de manière naturelle.

I-2.2.1- Les caractéristiques de l'énonciation :

Si l'étude strictement linguistique d'un énoncé peut se passer des circonstances réelles de sa production, l'étude de l'énonciation implique par définition la prise en considération d'un certain nombre de facteurs relatifs à la communication, au premier rang desquels il convient de citer :

- les acteurs de la communication, c'est-à-dire le locuteur (ou l'énonciateur) et l'allocutaire (ou le destinataire).
- la portion du temps chronologique où a lieu l'acte d'énonciation.
- le lieu spécifique où se situent les acteurs de la communication.
- plus généralement, tout élément dont la présence dans la situation de communication est considérée comme pertinent dans le processus d'énonciation.

La prise en compte de ces différents facteurs ouvre de nouvelles perspectives de

recherche pour la linguistique.

I-2.2.2- Qu'appelle-t-on une situation d'énonciation ?

Lorsqu'on émet une parole, on appelle cela une situation d'énonciation et donc il s'agit d'un texte qui est produit. Il s'agit aussi de déterminer *qui parle à qui* (ou : qui écrit à qui), et *dans quelles circonstances*.

L'acte d'énonciation met en scène des *actants* et des *circonstants* (on peut les résumer ainsi : « *je* », « *tu* », « *ici* » et « *maintenant* »). Or, selon que les actants et les circonstants de la situation d'énonciation sont ou non présents dans un énoncé donné, celui-ci sera dit *ancré* ou bien *coupé de la situation d'énonciation*.

Dans le cas qui nous intéresse, il est intéressant de voir comment les apprenants à cet âge là (18/22 ans), participent au débat de classe avec des énoncés certes produits par eux-mêmes mais auxquels ils ne s' identifient pas totalement pour la simple raison que lors de la première situation d'énonciation, ils se sont imprégnés du discours de l'autre.

I-2.2.3- Un énoncé peut être coupé de la situation d'énonciation :

Au moment de produire un discours, l'apprenant du FLE se trouve souvent en situation de rupture avec l'énonciation. En effet, dans le corpus sur lequel nous avons travaillé, que ce soit dans le débat ou dans la production écrite, les étudiants produisent un discours très spontané, loin de toute stratégie préalablement établie. C'est la raison pour laquelle, le sens est souvent « endommagé » dans la mesure où l'on dénote une certaine incohérence dans les idées.

Un énoncé coupé de la situation d'énonciation (on dit aussi : un *plan non embrayé*) ne comporte aucun indice (ou embrayeur) permettant de repérer celle-ci. Nous repérons ceci souvent dans les passages *récit* repris par les étudiants lors du débat. En dehors de notre corpus, nous pouvons les retrouver également dans les énoncés sentencieux, les textes de lois, les proverbes, les modes d'emploi, les

descriptifs techniques, les démonstrations scientifiques, etc. (et généralement, cela concerne *l'écrit*) : nous pouvons, à travers cet exemple pris de notre corpus, voir comment, à l'intérieur d'un discours de type argumentatif, on a recours au récit pour conforter l'idée de convaincre.

« **CHER :** *Oui – au début ma mère – ma mère – elle était contre – contre comme vous avez dit un mariage d'amour / Alors – j'ai insisté sur –euh – sur ce mariage – (...) – pendant trois ans – euh – mais à la fin je – j'ai trouvé une autre solution – (...) – j'ai essayé de la convaincre – (...) parce que avant - elle était trop loin de moi (…) pour mon père qui était – qui était toujours au travail (...)/ Mais – mais – euh – heureusement – à la fin – ma mère elle – elle a accepté – et même – moi je ne serai jamais contre ma mère – elle m'a dit une fois – moi – ou bien lui / Alors – d'accord – c'est bien pour toi – parce que ma mère – c'est avant tout / Mais – euh – j'ai – euh – par le temps – j'ai trouvé les solutions – j'ai – j'ai – je lui ai parlé – et – et elle a – euh – pas changé d'avis mais – mais elle a dit peut-être – des probabilités – demain je vais voir et je te dirai… / Alors – quand elle a – elle m'a ouverte une porte – alors j'ai essayé de la convaincre une deuxième – une troisième fois et – euh – je l'ai convaincu - et il vient le jour qu'elle m'a dit – voilà – j'accepte – tu peux le – euh – il vient avec sa famille et … / Alors – là – je vois que le mariage d'amour – c'est pas obligatoirement un mariage traditionnel / Parce que – c'était au début un mariage d'amour – et maintenant – c'est devenu un mariage traditionnel / Parce que – ma mère elle accepte – toute ma famille accepte – et moi je suis – je suis euh* ….. »[51]

I-2.2.4- Le destinataire dans l'énonciation:

Le destinataire est l'actant à qui l'énonciateur dit (ou pourrait dire) « *tu* ». Il est également appelé *receveur* ou *récepteur*. Dans une production académique ou scolaire, les indices du destinataire sont dans la plupart des cas non structurés et incohérents. Nous pensons que dans la production argumentative écrite, l'élève s'adresse beaucoup plus à son enseignant qui a le statut d'évaluateur qu'un

---

[51] Voir transcription du débat en annexe.

destinataire auquel il a envie de livrer ses impressions sur tel ou tel sujet. Par contre, comme nous le verrons dans le chapitre réservé à l'analyse, lors d'un débat, même organisé en contexte scolaire, le participant s'oublie au milieu des autres, même en présence de l'enseignant. La finalité de ce travail est de montrer justement que les interactions verbales lors d'un débat qui dure entre 45 mn et 90 mn, libèrent l'étudiant lorsqu'il est dans l'autre situation : la production écrite.

Le destinataire est plus précisément appelé, *interlocuteur*, ou *allocutaire*, ou *auditeur,* à l'oral ; et *lecteur,* à l'écrit. C'est évidemment le numéro deux de l'acte de communication. Le discours s'adresse à lui, mais il peut être plus ou moins impliqué dans celui-ci : les linguistes disent que *son degré de présence peut varier*. Par ailleurs, et contrairement à l'énonciateur, le destinataire peut être *multiple* (quand on s'adresse à plusieurs personnes à la fois).

I-2.2.5- Le cas particulier du discours rapporté dans le débat :

Lors du débat argumentatif que nous avons enregistré, nous avons soulevé des passages de *dialogue. A* chaque nouvelle réplique, la situation d'énonciation change, puisque l'énonciateur et le destinataire changent aussi. Mais, il était question dans les énoncés relevés de discours rapporté, au moment où les différents sujets recouraient au récit dans lequel on faisait parler les personnages.

Par exemple, dans les passages suivants, « *ma mère elle – elle a accepté* » - « *mais elle a dit peut-être* » - « *le jour qu'elle m'a dit – voilà – j'accepte* », c'est CHER (l'étudiante) qui est narrateur. Habituellement, le narrateur fait parler les personnages de son récit en *rapportant* leurs paroles. Ce procédé, appelé précisément discours rapporté, permet de faire entendre une pluralité de voix (certains linguistes à ce propos, parlent même de *polyphonie*). Le discours rapporté peut revêtir la forme directe ou indirecte. Le discours direct est la citation exacte (généralement entre guillemets) du discours prononcé par un tiers, tandis que le discours indirect est l'incorporation (avec transposition et sans guillemets) du discours d'un tiers dans la syntaxe du discours principal, celui du narrateur :

(1) Mon frère m'informa : « Demain, je pars en vacances. » [Discours direct]

(2) Mon frère m'informa que le lendemain, il partait en vacances. [Discours indirect]. On fera donc les remarques suivantes :

Dans le discours direct, il y a non seulement *deux* unités syntaxiques *indépendantes*, mais également, *deux* situations d'énonciation distinctes, et par conséquent, *deux* énonciateurs successifs (dans le premier exemple ci-dessus : le narrateur, puis, on frère). Le narrateur reste cependant narrateur même si la situation d'énonciation change entre la partie narrative et la partie discursive.

I-2.2.6- L'énoncé et l'énonciation dans la production écrite:

A travers l'analyse que nous présenterons dans la partie relative à l'étude du corpus, il s'agira de relever les éléments du discours qui apparaîtront en surface dans les *énoncés* produits par les apprenants du secondaire algérien à l'écrit et qui mettraient en évidence leur acte locutoire voire illocutoire lors d'une situation *d'énonciation* désignant ainsi l'unité de base du discours. L'énoncé est « **comme son nom l'indique, le produit de l'énonciation qu'on nomme aussi acte locutoire… il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux en particulier. »**[52] La grammaire générative oppose « phrase » à « énoncé », dans la mesure où elle considère que **« la phrase relève de la compétence et l'énoncé de la performance (l'énoncé porte les marques d'une énonciation individuelle et unique) »[53].** L'énonciation étant l'acte qui produit l'énoncé et pour **Emile Benveniste**, il s'agit de la « **mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »**[54]. Dans les travaux de R. Galisson et de D. Coste, on met en corrélation les deux notions d' « énonciation » et celle de « discours » : ils définissent l'énonciation comme étant **« la réalisation d'un échange linguistique par des locuteurs précis, dans le cadre de circonstances**

---

52 Cuq J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, clé international, Paris, p.81.
53 Galisson R. & Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, p. 184.
54 Cuq J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, clé international, Paris, p.81.

particulières. L'énonciation en tant que telle constitue la situation du discours, qui actualise la manifestation linguistique qu'est l'énoncé »[55].

Pour **Galisson** et **Coste**, on oppose énoncé à énonciation comme on oppose le résultat à la cause, et même extraire l'énoncé des circonstances de sa production (situation de discours) pour l'analyser isolément, d'un point de vue purement linguistique. **« L'énonciation, elle, implique la prise en considération des interlocuteurs (intentions, types de rapports) et du référent. »**[56]

J-P. Cuq oppose deux conceptions de l'énonciation : L'une plus restreinte et qui évoque les traces énonciatives présentes dans le discours énoncé à l'aide des observables tels que les pronoms personnels, le temps des verbes, les verbes performatifs, les modalités, les déictiques, les références, etc.

« **La linguistique énonciative d'Antoine Culioli considère que ce n'est que dans l'énonciation que l'on peut observer ce qui constitue le langage humain** ».[57]

. Dans l'autre conception, plus élargie et plus globalisante cette fois-ci, l'énonciation est posée comme une activité entre deux protagonistes, locuteur et allocutaire, dans laquelle le locuteur se situe par rapport à ce dernier, à son énonciation, à l'environnement social (ou situation d'interaction) et aux énoncés antérieurs et à venir.

« **Il accomplit un acte de langage à l'égard de l'allocutaire (ou coénonciateur), qui, à son tour, se doit de réagir de façon appropriée, en fonction des règles sociales. L'énonciation relève ici d'une étude totale (ethnolinguistique) du comportement dans la société. »**[58]

[55] Opcit. P.184.
[56] Opcit. P.184.
[57] Cuq J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, clé international, Paris, p.81.
[58] Opcit, p. 81-82.

I-3- La pragmatique : Un domaine incontournable dans l'analyse argumentative.

La pragmatique est une branche de la linguistique spécialisée dans l'étude de l'usage du langage. Issue principalement des travaux de **J. L. Austin** et de **J. R. Searle** en philosophie du langage, la pragmatique est le domaine le plus récent de la recherche linguistique. A la lecture des énoncés produits par les étudiants, que ce soit dans le débat que dans l'écrit, nous avons su qu'il était impossible d'occulter cette dimension dans l'analyse du discours argumentatif des apprenants. En effet, nous verrons comment le discours implicite et les actes de parole prédominent les stratégies argumentatives des nouveaux étudiants universitaires.[59]

I-3.1- Essais définitoires :

On regroupe par le terme *pragmatique* un ensemble imposant de théories et d'approches qui ont pour point commun l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique.

Autrement dit, alors que la linguistique envisage l'étude du système en lui-même, la pragmatique se propose d'étudier, dans les énoncés, tout ce qui implique la situation de communication. On comprend dès lors pourquoi la linguistique a manifesté une certaine réserve, voir une certaine méfiance, à l'égard de la pragmatique, notamment au début. Aujourd'hui, certaines théories pragmatiques récentes (comme la théorie polyphonique d'O. Ducrot et la théorie de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson), notamment en explicitant leurs rapports avec les autres composantes de l'analyse linguistique et en proposant des analyses fines qui intègrent la prise en compte des marques formelles, se sont imposées comme des composantes à part entière de l'analyse linguistique.

[59] Il s'agit des apprenants que nous avons approchés lors des pratiques pédagogiques dans les différentes unités d'enseignement mais aussi, ceux qui ont participé à l'expérimentation.

I-3.2: Quelques domaines privilégiés de l'analyse pragmatique :

Les actes de langage. Parmi les phénomènes étudiés par la pragmatique, il convient de citer tout d'abord les actes de langage. Un énoncé de type *La séance est ouverte,* s'il est prononcé par un juge de tribunal, constitue un acte de langage (performatif), qui modifie la réalité (en l'occurrence, l'ouverture de la séance), mais s'il est prononcé par un journaliste par exemple, il constitue un simple énoncé descriptif, qui n'agit pas sur la réalité de la même manière. Analyser les effets du langage sur la réalité nécessite donc la prise en compte des conditions réelles de l'énonciation (locuteur, situation de communication, etc.).

I-3.2.1- Les embrayeurs et les connecteurs

Il en est de même pour toute une série d'éléments linguistiques — domaine privilégié de la recherche pragmatique — parmi lesquels les embrayeurs (*je, tu, ici, maintenant,* etc.), dont le référent ne peut être déterminé en dehors du contexte de l'énonciation.

Un autre exemple de la recherche dans ce domaine concerne les connecteurs pragmatiques, qui ne relient pas des contenus propositionnels (fonction normale des connecteurs), mais plutôt des actes langagiers. Dans une phrase de type *Est-ce que tu vas sortir quand même ? Parce qu'il pleut,* le connecteur *parce que* n'explique pas en l'occurrence la décision de l'allocutaire de sortir par le fait qu'il pleut, mais explique plutôt pourquoi le locuteur pose la question.

Une analyse analogue peut être proposée pour une phrase comme *Pierre s'est marié, mais c'est un secret,* où le connecteur *mais* ne porte pas sur le contenu de la première proposition (le fait que Pierre s'est marié), mais plutôt sur le fait de le divulguer (le fait de *dire* que Pierre s'est marié).

I-3.2.2- L'argumentation comme Pragma-Dialectique

Peut-on séparer l'argumentation de la pragmatique ? Il est presque impossible de concevoir que, dans la diversité d'interprétations sur l'argumentation, l'intérêt pour le sens ancien de la démarche (l'art de bien mener les débats) reste en dehors des investigations. La récupération de ce sens et l'utilisation de la dialectique pour la résolution des conflits d'opinion sont abordées à l'esprit moderne par Frans H. van Eemeren et Rob Grootendorst dans plusieurs travaux.[60]

I-3.2.3- Les présuppositions du modèle Pragma-dialectique

L'argumentation est une forme d'interaction entre interlocuteurs, ayant pour but la soutenance ou la réfutation d'un point de vue. L'interaction argumentative peut être vue sous deux angles: soit comme domaine de la rationalité (une confrontation d'idées entre partenaires) soit comme domaine de la discursivité (une confrontation verbale où chaque interlocuteur veut produire la meilleure forme d'expression des idées).

Si l'accent est mis sur l'aspect de la rationalité des interactions, alors les analyses sont surtout d'ordre logique et ont un caractère normatif. Inversement, nous sommes devant une analyse linguistique qui a un caractère descriptif (Cf. Michel Meyer 1992 et Georges Molinié 1996)[61].

Eemeren et Grootendorst soulignent qu'une investigation adéquate sur l'argumentation «**doit dépasser à la fois la normativité stricte de la logique moderne et le descriptivisme pur de la linguistique contemporaine** ». La plupart des logiciens modernes s'attachent à un «enrégimentement» qui rompt avec les données empiriques, et la plupart des linguistes contemporains, particulièrement les analystes du discours et de la conversation, se limitent à une pure observation

---

[60] Eemeren Frans van, Rob Grootendorst, *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussion Directed Towards Solving Conflits of Opinion,* Dordrecht / Cinnaminson: Foris Publications, PDA 1, 1984; *La nouvelle dialectique,* Editions Kimé, Paris, 1996, p. 10.

[61] Meyer Michel, *Langage et littérature,* PUF, Paris, 1992;

- Molinié Georges, *L'argumentation littéraire en théorie sémiostylistique,* in: Corrine Hoogaert (sous la direction), *Argumentation et questionnement,* PUF, Paris, 1996.

«objective». La proposition des auteurs invoqués est celle d'une *pragmadialectique* qui pourrait maintenir un équilibre entre les deux exagérations. Quelles sont les présuppositions de cette démarche pragma-dialectique? La première: l'*intégralité du modèle d'analyse* de l'argumentation. Une seule perspective limite et restreint toute investigation scientifique. C'est pourquoi les auteurs proposent cinq niveaux d'analyse qui sont propres à leur modèle pragmadialectique d'investigation de l'argumentation: philosophique, théorique, analytique, empirique et pratique. La *composante philosophique* de l'argumentation répond à la question ci-dessous: Il y a des types de rationalité et des critères adéquats pour établir si une argumentation est acceptable ou non? La *composante théorique* de l'argumentation vient répondre à la question: Quel est le modèle idéal d'argumentation auquel doivent se soumettre toutes les argumentations identifiables dans la pratique discursive? La *composante analytique* de l'argumentation est centrée autour de la question: Quel est le rapport entre l'argumentation concrète et le modèle idéal? La *composante empirique* a comme question fondamentale ce qui suit: Quelles sont les données réelles qui peuvent être utilisées avec succès pour construire une argumentation qui puisse répondre adéquatement à ce modèle idéal? Enfin, la *composante pratique* vise une réponse à la question: Comment est-il possible de perfectionner la pratique argumentative par rapport au modèle idéal assumé? La deuxième: le modèle a une *intentionnalité dialectique*. Certes, l'intentionnalité est une caractéristique de tous les êtres humains. Chez les auteurs invoqués, l'intentionnalité a un sens spécial, lié spécialement à la pratique discursive dialogique: la *résolution négociée des conflits d'opinion.* Si un individu quelconque soutient une thèse et son interlocuteur réfute cette thèse, alors entre eux s'installe un *conflit d'opinion*[62]. Par conséquent, nous pouvons constater qu'un conflit d'opinion apparaît seulement s'il y a une relation de communication entre des individus qui soutiennent et réfutent réciproquement une thèse. Chaque participant à la dispute critique aura l'intention d'imposer son idée, sa thèse[63]. Un développement d'arguments, une combinaison de techniques

[62] Les situations conflictuelles contribuent à donner une dynamique à l'argumentation et déclenchent chez les interlocuteurs une certaine spontanéité dans la communication (Cf. Analyse des situations conflictuelles – chapitre "analyse et discours arg.")
[63] Eemeren Frans van, Grootendorst, Rob, *La nouvelle dialectique*, Editions Kimé, Paris, 1996, p. 10.

d'argumentation sont mis en mouvement pour accomplir le but de l'argumentation: la conviction de l'autre. Le conflit d'opinion est considéré clos en deux cas: soit si l'interlocuteur accepte, grâce aux arguments apportés, la thèse de l'adversaire, soit si le locuteur renonce, lui-même, à sa thèse parce qu'il n'a pas d'arguments suffisants pour convaincre son interlocuteur. Ainsi, la résolution est-elle considérée comme négociée: l'acceptation de la thèse ou le renoncement à la thèse ont comme raison la force contraignante des arguments. L'argumentation est, à notre avis, la meilleure voie discursive pour la résolution négociée des conflits d'opinion.

I-3.2.4- La construction du modèle Pragma-Dialectique :

La résolution d'un conflit d'opinion ne peut être faite, rationnellement, que dans les cadres d'une dispute critique. Le modèle pragma-dialectique propose quatre étapes de la

Résolution des conflits d'opinion: la *confrontation,* l'*ouverture,* l'*argumentation* et la *conclusion.* L'étape de la *confrontation,* c'est le début d'une dispute critique. Dans cette étape, les interlocuteurs doivent constater l'existence d'un conflit d'opinion, la présence d'une dispute critique et la possibilité de la résolution du conflit d'opinion par l'intermédiaire de la dispute critique. L'étape de l'*ouverture* est destinée à une stricte distribution des rôles dans la démarche critique. Evidemment, dans une dispute critique, les rôles des interlocuteurs sont différents: le proposant met en circulation la thèse et l'opposant essaie de la réfuter. Le premier défend son point de vue et le deuxième lance une dure attaque à ce point de vue. L'étape *argumentative* constitue le noyau proprement dit de la dispute critique pour la résolution des conflits d'opinion. Toute objection de l'opposant doit être écartée par les nouveaux arguments proposés. Chaque argument avancé par le proposant et assumé par l'opposant constitue un succès du premier dans la dispute critique. La réfutation d'un argument proposé est un échec de l'intervention argumentative initiale. L'étape de la *conclusion* est celle qui fait une évaluation de la dispute critique et qui constate la clôture du conflit d'opinion. Une dispute

critique comme étant close soit quand un point de vue est abandonné (parce qu'il n'a pas pu être soutenu d'une manière convaincante) soit quand sont abandonnées les objections par rapport au point de vue opposé (parce qu'il a été soutenu d'une façon convaincante). Les éléments langagiers de toute dispute critique sont les *actes de langage.* Leur présence est fonction des étapes de la dispute critique. Les *assertifs* (assertions, affirmations, suppositions) se retrouvent dans toutes les quatre étapes: pour exprimer le point de vue (confrontation), pour exprimer un argument favorable (ouverture), pour évincer une critique de l'adversaire (argumentation), pour déclarer close la dispute critique (conclusion). Les *directifs* sont présents dans l'étape de la confrontation (celui qui a proposé un point de vue est obligé le défendre), dans l'étape argumentative (une critique est censée donner de nouveaux arguments), dans l'étape de la conclusion (si la défense est impossible, alors le point de vue doit être abandonné). Les *commissifs* (promesses, acceptations, accords) peuvent intervenir pour déterminer l'acceptation d'un point de vue (confrontation), pour négocier les rôles dans une dispute critique (ouverture), pour assumer un argument (argumentation) ou pour accepter le point de vue argumenté (conclusion). Les *expressifs* (congratulations, condoléances) restent en dehors de l'acte de la dispute critique parce qu'ils expriment seulement des états affectifs. Les *déclaratifs* sont réalisés dans les contextes institutionnels (tribunaux, cérémonies religieuses) et ils ont un rôle moins visible dans la dispute critique.

Les actes de langage ont des fonctions argumentatives seulement s'ils sont engagés dans des constructions dialogiques plus amples et plus complexes. Eemeren et Grootendorst font une distinction entre *argumentations simples* et *argumentations complexes.* Une argumentation est simple si elle est une relation entre une thèse et sa raison. Une argumentation est complexe si elle est composée par plusieurs argumentations simples. Suivons la séquence: «*N'envions point à une sorte de gens leurs grandes richesses; ils les ont à titre onéreux, et qui ne nous accommoderait point: ils ont mis leur repos, leur santé, leur honneur et leur conscience pour les avoir; cela est trop cher, et il n'y a rien à gagner à tel marché*»

(La Bruyère, *Les caractères,* VI, 13, Le Livre de Poche, Librairie Générale Française, Paris, 1985, p.144).

Le point de vue soutenu dans cette argumentation (la thèse de l'argumentation) est ci-dessous:

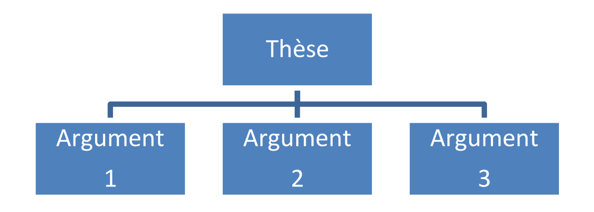
(a1) Ils les ont à titre onéreux.

(a2) Ils ont mis leur repos, leur santé, leur honneur et leur conscience pour les avoir.

(a3) Cela est trop cher.

(a4) Il n'y a rien à gagner à tel marché

L'argumentation a la forme ci-dessous:3



…Arg. N

Cette configuration montre que la structure de cette argumentation est complexe (**Michel Meyer : 1982, pp. 122–140)**[64]**.** Dans le périmètre des argumentations complexes, on fait une distinction entre les *argumentations complexes coordonnées* (ci-dessus) et les *argumentations subordonnées.* Le schéma de ces dernières est: **Thèse**

(Arg.1) → (T1)

↑

(Arg.2) → (T2)

↑

(Arg.3) → (T3)

[64] Meyer Michel, *Logique, langage et argumentation,* 2e édition, Hachette, Paris, 1982, pp. 122–140.

Evidemment, il est possible qu'il existe des argumentations qui combinent les argumentations coordonnées avec les argumentations subordonnées. Arrêtons-nous à un exemple emprunté à **Eemeren** et Grootendorst (1996: 97): «**Elle ne se fait pas de soucis pour son examen, elle est sûre de réussir. Elle n'a jamais échoué, elle est bien préparée, elle n'est pas anxieuse, elle aime bien cette matière; et de toute façon elle se moque du résultat**.»[65]

Cette argumentation a les composantes suivantes:

Thèse = Elle ne se pense pas à son accouchement.
(Arg.1) = Elle est sûre que cela va bien se passer.
(Arg.2) = Elle se moque des conséquences.
(Arg.3) = Elle n'a jamais eu peur pour les précédents.
(Arg.4) = Elle est bien préparée moralement.
(Arg.5) = Elle n'est pas anxieuse.
(Arg.6) = Elle aime bien faire des enfants.

Ces composantes peuvent être structurées de cette façon:

Thèse
(Arg.1) (Ag.2)
(Arg.3) (Arg.4) (Arg.5) (Arg.6) où nous pouvons voir facilement les combinaisons des argumentations invoquées.

I-3.2.5- La normativité du modèle Pragma-Dialectique

Le modèle pragma-dialectique d'analyse de l'argumentation a un caractère prophylactique: il voulait attirer notre attention sur les situations où nous ne pouvons résoudre un conflit d'opinion par le biais d'une dispute critique. Dans quelles conditions une résolution du conflit d'opinion n'est-elle pas possible par

[65] Eemeren Frans van, Grootendorst Rob, *La nouvelle dialectique*, Editions Kimé, Paris, 1996

l'intermédiaire d'une dispute critique? Quand les règles élémentaires d'une communication dialogique ne sont pas respectées:

«**La seconde partie met en relation évaluation et analyse du discours argumentatif et traite des obstacles à la résolution du conflit. A l'aide du cadre théorique préalablement exposé, nous présentons dix règles de base pour la discussion critique**» (Eemeren & Grootendorst **: 17**)[66].

Les dix règles, leur nombre n'ayant pas de signification spéciale, assurent la dimension normative du modèle pragma-dialectique de résolution des conflits d'opinion. Le fonctionnement pratique de ce cadre théorique nous fait remarquer que, dans une discussion critique quelconque, nous avons éludé les règles. La systématisation des règles de la correction d'une discussion critique a pour critère les étapes du déroulement d'une telle démarche (confrontation, ouverture, argumentation, conclusion). Chaque étape dispose de règles de validité. Si une règle n'est pas respectée, alors nous sommes en présence d'une classe de sophismes. Ces derniers sont des obstacles sérieux à la résolution des conflits d'opinion.

Les dix règles sont exposées dans les essais de systématisation des sophismes[67]. « L'étape de la *confrontation* se fonde sur la règle: «les partenaires ne doivent pas faire obstacle à l'expression ou à la mise en doute des points de vue». Si cette règle n'est pas respectée, alors s'installent les *sophismes de confrontation* (il y en a plusieurs types). Cette règle exprime la liberté maximale que le locuteur et son interlocuteur doivent avoir dans une discussion critique pour pouvoir résoudre un conflit d'opinion d'une façon rationnelle. L'étape de l'*ouverture* de la discussion critique a comme règle de base la suivante: «la partie qui a avancé un point de vue est obligée de le défendre si l'autre partie le lui demande». La règle incrimine la gratuité de la proposition d'un point de vue: personne ne peut avancer un point de vue sans avoir d'arguments à l'appui. Si la règle n'est pas respectée, alors apparaît

---

[66] Opcit (25)

[67] Eemeren Frans H.van, Grootendors Rob t, *Les sophismes dans une perspective pragmaticodialectique,* in: *L'argumentation,* Mardaga, Liège, 1991, pp. 173–194; *Communication et sophismes,* in: *La nouvelle dialectique,* Editions Kimé, Paris, 1996, pp. 107–237.

la classe des *sophismes de rôles.* L'étape de l'*argumentation* met en scène les ingrédients de toute démarche argumentative (arguments, techniques, procédures). Plusieurs règles fonctionnent là: «l'attaque doit porter sur le point de vue tel qu'il a été avancé par l'autre partie» (si cette règle n'est pas respectée, apparaissent les *sophismes de la représentation des points de vue*); «une partie ne peut défendre son point de vue qu'en avançant une argumentation relative à ce point de vue» (les *sophismes de défense*); «une partie ne doit pas considérer qu'un point de vue a été défendu de façon concluante si cette défense n'a pas été menée selon un schéma argumentatif adéquat et correctement appliqué» (les *sophismes des schémas d'argumentation*) et d'autres. L'étape de la *conclusion* est celle qui assure la clôture d'une dispute critique: «si un point de vue n'a pas été défendu de façon concluante, alors le proposant doit le retirer; si un point de vue a été défendu de façon concluante, alors l'opposant ne doit plus le mettre en doute». Eluder cette règle, c'est favoriser l'apparition des *sophismes de la clôture.*[68]

L'analyse des énoncés argumentatifs qui sera effectuée dans le chapitre quatre nous révèlera que le recours à la pragmatique est inévitable. Les actes de parole et le discours implicite répertoriés dans le corpus dénotent l'impact de la dimension socioculturelle qui a caractérisé le débat par exemple. A cet effet, nous avons jugé utile de rappeler la définition de quelques concepts théoriques non sans importance tels que « *énoncé* / *énonciation* » ou encore « *la sémiotique* » qui jouent un rôle non négligeable dans l'analyse du discours argumentatif.

[68] Op.cit. (27)

CHAPITRE II : cadre théorique

Argumentation et approche culturelle

II-1- Approche argumentative

II-1.1- L'argumentation : une technique et un art à enseigner ou l'enseignement d'un art.

Si nous établissons une analyse des programmes de français en Algérie, nous remarquerons que le discours argumentatif y figure déjà dans le cycle moyen et de manière très explicite. On le retrouve de manière récurrente dans les programmes du secondaire puisque, dans le profil de sortie, les élèves de terminale par exemple sont sensés avoir le niveau B1 voire B2[69] (selon les recommandations officielles). On comprend alors pourquoi cet intérêt pour l'argumentation et cette décision de vouloir l'intégrer dans les programmes scolaires. Pour mieux cerner cette problématique, nous avons jugé nécessaire d'expliciter ce domaine, celui de l'argumentation et d'apporter un éclairage théorique sur ce type discursif dont l'origine remonte loin dans le temps.

II-1.2- Pourquoi l'argumentation ?

Le choix de l'argumentation dans notre travail n'est pas fortuit car, ne s'agit-il pas d'un type discursif qui véhicule une pensée reflétant une civilisation ancienne ? Le désir chez l'homme de vouloir s'affirmer, de justifier et de convaincre ne date pas d'aujourd'hui et les grecs ont été les premiers à développer le sens de la persuasion qui exigeait à la fois la maîtrise du raisonnement, des passions et du style. Les avocats et les hommes politiques, n'étaient-ils pas formés par les meilleurs rhéteurs de l'époque ? Si la logique dialectique et les raisonnements naturels furent instaurés par PLATON et dans toute la littérature philosophique antique, cela n'est point un hasard. Des travaux de SOCRATE jusqu'à ceux qui furent entrepris par Chaïm Perleman et Lucie Olbrechts-Tyteca ou par J.*C.Anscombre, O. Ducrot* ou un peu plus tard par J. Moschler, l'argumentation a toujours été et continue d'être à la fois une nécessité vitale chez l'homme sur le plan individuel et social. Comment ne pas penser l'intégrer dans la didactique des

[69]Selon le cadre européen commun de référence

langues ? Avant de fréquenter l'école, l'enfant argumente en usant de toutes les astuces possibles et imaginaires pour atteindre son objectif. Nous pensons que l'argumentation est née avec l'homme car elle fait parie de sa personnalité, de son être ; vouloir convaincre et vouloir avoir raison sont des caractéristiques comportementales propres de l'homme. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà affirmer, concernant notre objet d'étude, que l'apprenant algérien intériorise les schémas argumentatifs, consciemment ou non, avant même d'arriver à l'école, au lycée voire à l'université. Evoluant dans un environnement sociolinguistique très favorable, l'enfant ou l'adolescent algérien a toujours argumenté en usant des moyens dont il dispose à savoir, les gestes, les couleurs des habits qu'il porte, le genre de musique et de chanson qu'il reprend, le type de regard qu'il lance, lorsqu'il fait l'éloge de ses parents, lorsqu'il parle de son quartier, de sa chambre, de son footballeur préféré ou de la chanteuse qu'il adore le plus ;il n'y a qu'à le voir comment il argumente au moment où il tient ou croit tenir un discours relatif au dogme et à la religion. En somme, l'argumentation constitue le moyen par excellence pour s'affirmer et mettre en avaleur son identité.

Arrivé en première année secondaire, ce même élève aura intériorisé tous ces comportements et le « *vouloir argumenter* » caractérise l'esprit dans lequel cet adolescent entame ses études en langues. De ce fait, le mauvais enseignant, celui qui aura failli à sa mission, n'est autre que celui qui prétendra enseigner le discours argumentatif en occultant toutes les capacités de l'élève dans ce domaine. Aussi, nous essaierons, à travers la présentation théorique concernant l'argumentation, de montrer que ce genre textuel et discursif a toujours figuré dans les programmes algériens et ce, dans maints plans de formations qui concernent plusieurs disciplines d'ailleurs, visant ainsi des objectifs cognitifs nécessaires au développent mental de l'apprenant car, ce type discursif représente à lui seul un constituant incontournable dans le développement de l'esprit et de la pensée. Cependant, quand on se pose les questions relatives au « comment » argumenter et quels seraient les outils linguistiques et rhétoriques qui matérialiseraient la maîtrise de ce genre, nous

pensons automatiquement à l'école qui est la seule institution habileté à enseigner la langue et la philosophie du langage.

II-1.3 - L'argumentation : moule à penser, à sentir et à exprimer.

Les recherches qui se réclament de l'argumentation essaient de définir ainsi un champ en soi, un champ à part entière, particulier et autonome : il s'agit de la compétence argumentative. Mais, en raison de la variété des disciplines connexes et vu l'intérêt que nous portons essentiellement à cette discipline en milieu scolaire et à travers laquelle nous tenterons de la mettre en évidence pour monter à la fois l'envie manifestée chez nos apprenants de vouloir argumenter, dissuader pour des raisons diverses et la distinguer des autres types de discours (récit – description – exposé …) où l'on pourrait se passer des activités orales avant de produire un texte écrit.

Ainsi, dans certains positionnements théoriques, l'argumentation est centrale, au cœur donc des interrogations et réflexions entreprises ; alors que dans le cas qui nous intéresse, elle est présente dans les composantes majeures du fonctionnement du langage humain : dans les théories pragmatiques comme dans les approches textuelles, dans les problématiques énonciatives comme dans les perspectives cognitives d'interprétation des textes. L'héritage rhétorique rend difficilement contournable la question de l'articulation entre argumentation et persuasion. Si dans l'ancienne rhétorique cette relation constituait une réplique « hors discussion », aujourd'hui, elle est légitimement problématisée.

O. Ducrot, s'appuyant sur sa théorie de *l'argumentation dans la langue*, maintient une distinction radicale entre deux sens de la notion d'argumentation, opposant *l'argumentation linguistique* à *l'argumentation rhétorique*. Loin de se contenter de dire que la seconde ne se réduit pas à la première (thèse généralement admise), O. Ducrot pose même une absence de relation privilégiée entre ces deux conceptions de l'argumentation, la première, inscrite dans le système linguistique,

ne rencontrant qu'à l'occasion, et indirectement, la seconde, qui mobilise des procédés de discours visant un effet persuasif. Il entend par *argumentation rhétorique* « **l'activité verbale visant à faire croire quelque chose à quelqu'un »[70].** Elle exclut volontairement l'activité à *faire faire* quelque chose que si celui-ci est appuyé sur un *faire croire*. Même pour Ducrot il peut suffire de mettre le destinataire dans une situation où il a intérêt à croire ce qu'on veut lui faire croire, il privilégie la persuasion par la parole, par le discours. En revanche, il appelle argumentation linguistique, **« les segments de discours constitués par l'enchaînement de deux propositions A et C, reliées implicitement ou explicitement par un connecteur du type de donc, alors, par conséquent.** »[71]

Dans notre analyse du corpus, nous privilégions la théorie de **J.B. Grize** qui, de son côté, développe une conception de l'argumentation en tant qu'activité essentiellement **discursive** faite d'énoncés et non pas, comme la démonstration, de propositions, et donc **« toujours personnalisée en ce sens qu'elle est destinée à des auditoires situés et que, au-delà de la définition des termes dont elle use, elle renvoie aux vécus des interlocuteurs »[72].** Le point de vue de la logique naturelle construite par **Grize** en appelle aux préconstruits culturels partagés par les interlocuteurs, ainsi qu'aux représentations que le locuteur se fait de son interlocuteur, de lui-même et de ce dont il parle. Ce cadre théorique nous permettra par la suite de mettre en œuvre les protocoles nécessaires à l'analyse du corpus qui consistera à distinguer le groupe témoin qui sera soumis à l'exercice du débat et dont les participants auront à développer leur argumentation au sein d'un groupe et donc en fonction des autres interlocuteurs, de l'autre groupe dont les membres vont passer directement à la rédaction d'un texte argumentatif mais de manière amoindrie puisqu'ils ne se fieront qu'à leurs propres représentations. Grize ne considère pas l'argumentation comme **« une série d'arguments tendant à la même conclusion, mais comme un type de schématisation discursive, c'est-à-**

[70] Ducrot O., 2004, *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique*, in: L'argumentation aujourd'hui, textes réunis par Doury M. et Moirand S., Presses Sorbonne nouvelle, Paris 2004, p.18.
[71] Ibid. pp.18-19.
[72] Grize, J.-B., Logique naturelle et communication, Paris, PUF, 1996, p.26.

dire comme la production d'un discours (démarche et résultat) organisé en vue d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un. »[73] Notre recherche s'inscrit dans la même perspective puisque nous pensons que cette démarche discursive s'acquiert en un premier lieu lors de l'activité interactive, à savoir le débat.

De leur côté F.H.Van Eermeren et P.Houtlosser se sont attachés à une présentation systématique de la pragma-dialectique (sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard), modèle au croisement de la pragmatique par son inscription dans la théorie des actes de langage, et de la dialectique par son interrogation sur les critères de rationalité de l'argumentation.

J.-M. Adam, aborde une argumentation intégrée dans un modèle global visant à rendre compte des « formes élémentaires de textualisation. Il développe les notions de *séquence* et de *phrase périodique argumentatives,* ce qui l'amène à « discuter » le schéma classique d'argumentation de S.E..Toulmin, tel qu'il a été revu par J.-B.Grize et commenté par C.Plantin, et finalement retravaillé par lui-même. C'est ainsi qu'il le complexifie et qu'il aboutit à un schéma de la *séquence argumentative prototypique*, qui fait une place conséquente à la contre-argumentation. Il exemplifie ses propos en appliquant ce schéma à des argumentations empruntées à la presse écrite et au monde politique.

G. Vignaux pose qu'argumentation et discours sont co-extensifs, au point que pour lui, « **parler, c'est d'abord discourir et discourir, c'est argumenter** [74]». Dans la continuité des travaux de J.-B.Grize, il s'attache à identifier les logiques naturelles de l'argumentation, et les opérations logico discursives qu'elles mettent en jeu, en dépassant l'ordre du discours pour accéder à sa dimension cognitive. Il distingue ainsi *opérations cognitives, opérations de langage* et *opérations*

[73]Grize J-.B., 2004, *le point de vue de la logiquenaturelle:démontrer, prouver, argumenter,* in: L'argumentation aujourd'hui, textes réunis par Doury M. et Moirand S., Presses Sorbonne nouvelle, Paris 2004, p.35.
[74] Vignaux, G., 1999, L'argumentation. Du discours à la pensée, Paris, Hatier, p.5.

argumentatives, ces dernières étant le vecteur privilégié de l'argumentation. Pour G. Vignaux se pose la question de l'existence ou pas d'une logique propre au discours, c'est-à-dire commune à tous les discours **« puisque fondée sur le langage, laquelle logique constituerait à fonder les logiques de la pensée sociale sans pour autant s'y confondre. »**[75]La recherche d'une logique de la pensée, suscite Vignaux les questionnements suivants :

- Comment le sens est-il construit par le discours ?
- Et s'il y a construction, quels types *d'actions cognitives* et *conceptuelles* cela suppose-t-il de la part du sujet organisant son discours ?
- Peut-on définir ces actions en termes d'*opérations*, les unes de pensée, les autres discursives, et les combiner pour rendre compte des *stratégies* qui interviennent dans la plupart des discours ?
- Comment analyser alors une argumentation ?

G. Declercq définit la profondeur historique du champ des études de l'argumentation. Il évoque deux pôles de modélisation des pratiques argumentatives : la rhétorique classique et la nouvelle rhétorique, entre l'entreprise de Perlman et les linguistiques pragmatiques – notamment la théorie développée par O.Ducrot. Il propose un parcours méthodologique dicté par la nature de l'objet d'étude qu'il s'est donné : une lecture pragmatique, linguistique et rhétorique d'un texte comme une tragédie de Racine.

Quant à C. Plantin, et à travers ses travaux sur l'argumentation, il met en évidence les phrases successives de délégitimation et de réinvention que celles-ci ont rencontrées au fil des siècles. Il ancre chacune de ces évolutions dans un contexte historique et politique dont il montre bien que la réflexion rhétorique est partie prenante, tirant les bénéfices ou essuyant les revers de ses alliances conjoncturelles. Nous verrons à ce propos que la contextualisation des énoncés argumentatifs demeure un paramètre nécessaire dans une perspective d'analyse.

---

[75] Vignaux G., 2004*, une approche gognitive de l'argumentation*, in: L'argumentation aujourd'hui, textes réunis par Doury M. et Moirand S., Presses Sorbonne nouvelle, Paris 2004, p.105.

II-1.4- Le traité de l'argumentation : un tournant décisif dans l'étude du discours, de la rhétorique et de la logique naturelle.

Nous présenterons ici le tournant décisif qu'a connu la réflexion sur la théorie de l'argumentation. En effet, renouant avec la tradition aristotélicienne de la rhétorique et de la dialectique grecques, la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman et de L. Olbrechts-Tytéca mettent en valeur une logique juridique, une logique de la communication, une logique sociale à même de marquer un moment important dans l'histoire de la connaissance de la philosophie et ce, avec l'apparition d'une théorie moderne : il s'agit de la publication en 1958 du classique *traité de l'argumentation*,.

Nous retenons, selon notre problématique, que la situation argumentative est une situation *conflictuelle*[76]**.** Pour Perelman, le conflit (une notion sur laquelle se basera une grande partie de notre analyse du corpus) a une similitude avec le malentendu.

Pour les auteurs de ce traité, « **le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable, dans la mesure où ce dernier échappe aux certitudes du calcul** »[77].

Selon les auteurs de ce traité,

«C'est à *l'idée d'évidence*, comme caractérisant la raison, qu'il faut s'attaquer si l'on veut faire une place à une théorie de l'argumentation, qui admette l'usage de la raison pour diriger notre action et pour influer sur celles des autres. L'évidence est conçue, à la fois, comme la force à laquelle tout esprit normal ne peut que céder et comme signe de vérité de ce qui s'impose

---

[76] Dans l'analyse des énoncés produits par les étudiants, nous avons privilégié cette situation de conflit que nous avons jugée importante dans le développement la compétence argumentative chez l'apprenant algérien.

[77] Perelman, Ch. Et Olbrechts-Tytéca, L., 1958 : « La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation », presses universitaires de France, Paris, p.1.

parce qu'évident. L'évidence relierait la psychologie au logique et permettrait de passer de l'un à l'autre »[78]

Cependant, le concept même de délibération et de l'argumentation s'oppose à l'affirmation de l'évidence, car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence.

Chez Perelman, la notion d'évidence est abandonnée au profit de celle d'adhésion.

« Il est de bonne méthode de ne pas confondre, an départ, les aspects du raisonnement relatifs à la vérité et ceux qui sont relatifs à l'adhésion, mais de les étudier séparément, quitte à se préoccuper ultérieurement de leur interférence ou de leur correspondance éventuelles. C'est seulement à à cette condition qu'est possible le développement d'une théorie de l'argumentation ayant une portée philosophique[79] ».

Contrairement à l'évidence, l'adhésion responsabilise la personne qui argumente (l'orateur) et surtout la personne à laquelle s'adresse l'argumentation (l'auditoire), ainsi que les concepts de « monde possible », de « logique modale », de « subjectivité », « d'univers de croyance ». Nous reviendrons sur ces données au moment de l'analyse indicielle des corpus que nous aurons à traiter à partir des productions orales et écrites des étudiants, surtout lorsqu'on sait que l'objet de la théorie de l'argumentation est – selon Perelman et Olbrechts-Tytéca **« l'étude des techniques discursives permettant *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment.*[80]** »

Le traité de Ch. Perelman et de sa collaboratrice s'occupe des *moyens discursifs* mis en œuvre pour convaincre autrui. On y étudie les techniques

[78] Ibid. pp.4-5.
[79] Ibid.p.5.
[80] Ibid.p.5.

qu'utilise le langage pour **persuader**[81] et pour **convaincre** l'auditoire. C'est que l'argumentation, par le biais du discours, agit efficacement sur les esprits. Une argumentation efficace est celle qui « **réussit à accroître cette intensité d'adhésion de façon à déclencher chez les auditeurs l'action envisagée (action positive ou abstention), ou au moins à créer, chez eux, une disposition à l'action, qui se manifestera au moment opportun**[82]».

L'argumentation devrait agir sur l'autre et apparaît ainsi comme une *action* qui tend toujours à modifier un état de choses préexistant, qui vise à modifier les dispositions épistémiques de l'auditoire (auditeur ou sujet argumenté), qui le pousse à l'action.

Comment s'organise l'argumentation ?

Toute argumentation s'organise autour d'un *auditoire*. Puisque l'argumentation vise à obtenir l'implication de ces auditeurs ou sujets argumentés, elle reste relative à l'auditoire qu'elle cherche à acquérir. Et les auteurs de définir *l'auditoire* comme « l'ensemble des personnes que l'orateur veut influencer par son argumentation » (1958 **:**25). Perelman et Olbrechts- Tytéca ont établi trois espèces d'auditoire :

- **L'auditoire universel**, constitué par l'humanité toute entière ou du moins par tous les hommes adultes et normaux.
- **L'interlocuteur** ou l'auditoire formé, dans le dialogue, par la seule personne à laquelle on s'adresse.
- L'auditoire constitué par le **sujet lui-même**, quand il délibère ou se représente les raisons de ses actes.

[81] La **persuasion**, du latin persuasio, est l'action d'amener quelqu'un à quelque chose, à croire, à faire, à vouloir, à convaincre, "*à la faveur d'une connivence*"[1]. "*L'art de persuader a un rapport nécessaire à la manière dont les hommes consentent à ce qu'on leur propose, et aux conditions des choses qu'on veut faire croire*". Les anciens qui ont défini l'éloquence, le talent de persuader, ont distingué persuader de convaincre, le premier de ces mots ajoutant à l'autre l'idée d'un sentiment actif excité dans l'âme de l'auditeur et joint à la conviction

[82] Ibid.p.59.

II-2- Approche culturelle et argumentation

Dans cette partie, nous essaierons de présenter la relation étroite qui existe entre langue et culture d'une part et la dimension culturelle mise en relief par le discours argumentatif de manière explicite ou implicite. Vu la complexité définitoire relative à la notion de culture, nous tenterons à cet effet d'apporter un maximum d'éclairage quant aux approches théoriques traitant cet aspect. Aussi, l'intérêt d'étudier la relation entre la dimension culturelle (et interculturelle) et l'argumentation reste pluriel : d'une part, nous avons constaté que l'apprenant algérien construit son discours en langue française sur la base d'éléments linguistiques qu'il puise de sa langue maternelle mais tout en reproduisant des structures morphosyntaxiques appartenant cette fois-ci à la langue de scolarisation[83]. D'autre part, il est intéressant d'étudier, à travers l'implicite qui se dégage du discours de ces apprenants venus de milieux sociaux divers, toute cette présence culturelle et identitaire qui régit leur argumentation.

II-2.1- Culture et interculture dans le discours argumentatif

Avant d'évoquer la notion de culture dans l'expérience que nous avons menée, je vous invite à réfléchir sur la problématique de l'enseignement d'une langue étrangère et la prise en considération de cette dimension culturelle dans celle-ci.

Dans son article, Bouguerrra Tayeb[84] se pose les questions fondamentales relatives à l'enseignement de langue et culture :

« **Peut-on (doit-on) enseigner une langue sans sa culture ? Quelle place accorder aux dimensions culturelles et interculturelles ? Enseigner, est-ce**

[83] Il s'agit d'un registre de langue plus ou moins soutenu sans pour autant être littéraire.
[84] Bouguerra Tayeb : Université Paul-Valéry, Montpellier III. « *Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algeriens de fle. Enjeux et perspectives* »-Équipe de recherche : Dipralang-Didaxis EA 739

toujours enseigner une culture ?[85] **Quelles relations établir entre langue étrangère et culture de l'Autre?** ».

Dans le même ordre d'idée, Bouguerra, citant **Charaudeau**, continue :

« **Est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle ? »** (P. Charaudeau 2001)[86]. »

La prise en compte de la dimension culturelle dans la production discursive chez nos étudiants est incontournable. En effet, lors de la rencontre organisée avec la vingtaine de sujets ayant débattu pendant quatre vingt dix minutes environ, il a été surtout question de mettre en place un procédé de communication basé sur les interactions entre des acteurs ayant certes le même âge mais l'enjeu se situait surtout dans le fait que les échanges verbaux entre ces étudiants n'avaient pas le même statut socioculturel et que, par conséquent, les compétences liées au culturel étaient différentes les unes des autres et ne pouvaient être que complémentaires de par leur richesse. L'autre composante essentielle dans notre analyse n'est autre que la thématique qui fut « négociée » lors des deux productions car, nous avons remarqué que le sujet du *mariage* a suscité un engouement particulier et une grande envie d'en parler. L'analyse énonciative réalisée dans le discours produit par les étudiants révèlera des traces évidentes de cet ancrage culturel propre à ce groupe social qui s'exprime très souvent de manière très spontanée car, la « naïveté » de leur discours nous a beaucoup aidé à analyser les éléments appartenant au domaine de la culture.

Par ailleurs, nous avons noté que plus les participants avançaient dans le débat, plus ils semblaient s'éloigner de la subjectivité dans leur discours et

---

[85] « Enseigner, c'est toujours enseigner une culture » (Gohard-Radenkovic 1999: 135), cité par T.Bouguerra.
[86] Charaudeau. P, (2001 : 41) [cité par T.Bouguerra] « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », in L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder (dir) *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000, De Boeck Duculot, pp.34-43.

arrivaient à mieux maîtriser la stratégie argumentative. En fait, nous nous sommes toujours demandé s'il était possible de faire prendre conscience aux étudiants de la dimension culturelle contenue dans le discours qu'ils produisent et de leur capacité aussi à le concevoir avec le plus possible de recul. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'on pourrait prétendre installer les deux compétences : argumentative et culturelle.

II-2.2- L'interculturalité, interactions et argumentation: l'apport du contact direct avec l'autre :

Nous ferons remarquer ici que dans notre travail, nous distinguons entre le fait de penser différemment tout en appartenant à la même culture de l'autre et le fait de converger le discours vers une stratégie argumentative commune lorsque les sujets, appartenant à des groupes sociaux différents, prennent conscience de l'écart qui peut exister entre leur manière de penser et l'ancrage culturel qu'ils intériorisent.

Une culture ne peut évoluer que grâce au contact avec d'autres cultures, mais ce dernier peut être considéré de diverses manières. Le pari pour l'Interculturalité c'est le pari pour la rencontre et le respect et c'est la raison pou laquelle nous avons recréé cette micro société dans un cadre purement universitaire : le débat en classe.

Pour dissiper toute équivoque, notons que dans notre recherche, nous nous basons sur le sens intrinsèque de la notion d'interculturalité. Il ne s'agit donc nullement de cette vision à sens unique, selon laquelle l'enseignement des langues doit prendre en compte l'intégration des étudiants étrangers et donc appartenant à deux cultures diamétralement opposées.

Toute culture est, fondamentalement, pluriculturelle et se construit grâce au contact entre différentes communautés de vie qui apportent leurs façons de penser, de sentir et d'agir. Il est évident que les échanges culturels ne produisent pas tous les mêmes effets ni

conséquences, mais c'est à partir de ces contacts que se produiront le métissage culturel et l'hybridation culturelle... .

J.P. Cuq le définit comme suit :

« **L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels**. »

Certains détracteurs refusaient cette approche, lui trouvant un côté plus ou moins « dangereux ». Cuq précise à cet effet que :

« **Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer**)[87] ».

II-2. 3- Le poids des stéréotypes dans les relations interculturelles

Les sociétés contemporaines, confrontées à la diversité culturelle, se posent la question de l'altérité. En effet, nous constatons que lorsque des groupes culturels sont confrontés, lors d'un débat universitaire ou autre, on invoque des arguments différents, ou qu'on pense être différents et il ressort que le discours produit puis développé est construit sur l'autre, sur ce que doit penser l'autre. A ce moment-là, les préjugés et les stéréotypes font partie de manière presque systématique dans l'argumentation. Cette affirmation fait l'unanimité des spécialistes du domaine : ceci nous a permis de privilégier cette piste dans notre travail et, comme nous le verrons plus loin, la confirmation de cette théorie est avérée car les données contenues dans notre corpus nous le révèleront.

[87] Cuq J.P. : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. (2003)

Ecouter et respecter l'avis de l'autre: cette vision des choses est devenue presque une utopie. La compréhension de l'autre est devenue synonyme de méfiance et de préjugés. Rejeter la pensée et la culture de l'autre devient alors une logique aveuglante, souvent au nom de la préservation d'une tradition ou d'une identité. Notre expérience avec les étudiants nous l'a bien montré.

Les chercheurs en sciences sociales s'attachent à réfléchir tant sur les discours et les préjugés que sur la réalité des choses. Réalité toujours retrouvée au bout du compte, car les préjugés ont des effets dans le champ social et dans le champ politique : ils sont parfois même à la base de certains actes[88]. Ainsi, le racisme et la discrimination s'expriment principalement à partir de ces présupposés partagés, reposant bien souvent sur des argumentaires qui s'avèrent faux, fallacieux ou irrationnels. Mais ce sont des phénomènes complexes qu'il faut absolument appréhender à plusieurs échelles et à plusieurs degrés. Cet aspect sera étudié dans la séquence d'analyse du corpus.

Quels qu'en soient les degrés, l'ensemble de ces comportements ont un point commun : ils sont provoqués par des préjugés qui sont parfois érigés au rang de « doxa », sorte d'idée reçue généralisée à l'échelle de la masse. Aux stéréotypes du mariage tlemcenien, vu par des étudiants n'étant pas natifs de Tlemcen, dans le débat organisé et le présentant tel l'expression d'un « complexe de supériorité » propre à la région, est un indice très révélateur du degré de cet ancrage culturel.

II-2.4- La force des préjugés dans l'argumentation

Il est indispensable de réfléchir plus en profondeur pour bien comprendre les choses. Les préjugés qui orientent la perception des étudiants algériens de milieux différents (faisant allusion aux mondes rural et citadin) sont fabriqués à partir d'un imaginaire en cours et d'un contexte spécifique. Ces stéréotypes qui structurent l'espace familial et environnemental du jeune étudiant algérien, surtout celui de la

---

[88] *Cf.* Periaux, 1990

première année universitaire, évoluent avec le temps. Le débat organisé en classe fut très révélateur.

A ce propos, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une autre définition fort intéressante :

« **Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et donc partiale de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. […] La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie** […] »[89].

La présence des idées reçues dans les productions d'élèves ne date pas d'aujourd'hui : L'observation de productions d'élèves, orales ou écrites, faite par A. Cain dans la pratique de la classe, laisse apparaître aussi bien l'existence tenace d'idées reçues, que l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont les élèves apprennent la langue.

« **Il importe de revoir les représentations, qu'on les conscientise, dans le double but d'une part de leur retirer leur valeur d'évidence et de les déconstruire afin de les mettre à leur juste place, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'une approche rationnelle. Ceci afin de permettre une construction de connaissances la plus juste possible** »[90].

---

[89] CUQ Jean-Pierre 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle/Clé International, pp. 224-225.
[90] CAIN A. et al, 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Etude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'Unesco.

Cette approche de décentration et ces activités de sensibilisation ne sont, l'on s'en doute, qu'un objectif de formation partielle qui intervient en début d'apprentissage.

Cette dernière hypothèse trouve un écho dans l'idée de plus en plus admise que *toutes les cultures sont faites d'interculturalité* (dans le "culturel" il y a l'" interculturel "). Comment, dans un pays comme l'Algérie qui se trouve dans une mouvance sociopolitique assez particulière, étant en quête d'un projet de société, peut-on concevoir ces notions (culture et interculture) pour élaborer des programmes et les manuels. A ce propos, Bouguerra T. écrit :

« **C'est dire si le manuel comme produit idéologico-pédagogique se nourrit de cette interaction *champ-producteur-utilisateur* / *hors-champ-décideur* et qu'au gré des impératifs idéologiques, économiques, sociologiques, ses fluctuations sont nombreuses, ses vicissitudes diverses »** (Bouguerra 1996a).

Dans cette réflexion, **Bouguerra** soulève le phénomène des représentations et de l'imaginaire socioculturel : « **Dans cette perspective, le statut des langues étrangères et la conception de la culture qui en découle, les représentations[91], l'imaginaire ethno socioculturel (H. Boyer 2004) surdéterminent en grande partie les contenus socio culturels actualisés dans les manuels scolaires. Qu'en est-il en Algérie ? »**

Si les représentations et les contenus socioculturels alimentent le matériel didactique émanant de l'institution, qu'en est-il de cet apprenant qui, lui aussi, évolue dans un milieu ethno socioculturel particulier. Comment doit-il réagir par

[91] Branca-Rosoff S. (1996: 79) in H. Boyer (1996) propose des notions de « représentation » et d' « imaginaire langagier » la définition suivante : « Les notions de représentation et d'imaginaire langagier désignent l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif ou plus largement métalinguistique ». Voir également, Voyelle M. (1993) « Histoire et représentations », *Les représentations. Images trompeuses du réel, Sciences humaines* n° 27, 26-30 et H. Boyer (2004).[cité par Bouguerra Tayeb, ibid]

rapport à l'autre ? Quelles attitudes doit-il avoir vis-à-vis de la langue d'apprentissage qu'est le français ?

II- 2.5- Réflexion sur "langue et culture" :

Nous avons évoqué un peu plus haut la réflexion de Bouguerra T. selon laquelle la culture est indissociable de la langue et leur prise en charge dans l'enseignement reste incontournable. Cependant, en se référant aux travaux de Christian Puren « **Interdidacticité et interculturalité** »[92], notre réflexion sur la langue et la culture nous amène à se demander si le plurilinguisme favorise la rencontre des cultures ?

Afin de déterminer la relation langues / cultures, nous nous sommes posés les questions suivantes. De quelle(s) langue(s) et de quelle(s) culture(s) parle-t-on ? S'agit-il d'une discipline langue, d'une culture à explorer ou à enseigner ? Ou s'agit-il plutôt d'enseigner les cultures à partir d'une langue ? Ou bien, faut-il enseigner les langues à partir d'un point de vue culturel ? Peut-on dissocier « langue » » et « culture » ? Peut-on parler d'approche systémique dans le cas de ces deux notions ? Et peut-on qualifier la classe de langue d'espace plurilingue, et donc pluriculturelle ?

En effet, nous nous demandons si le contact des langues favorise l'ouverture sur les cultures et leur rencontre, ou encore si le plurilinguisme a une influence sur la prise en compte de sa propre culture et de la culture des autres. Tous ces questionnements sont à l'origine de notre objectif majeur suggéré par ce travail à savoir, la prise en compte de la dimension culturelle dans l'apprentissage dans une classe de langue en Algérie. Notre souci n'étant point de voir nos apprenants devenir « déculturés » un jour, mais plutôt de leur faire prendre conscience, ainsi

---

92 *Etudes de linguistique appliquée*, n° 140, octobre / décembre 2005, Didier Erudition Klincksieck.

qu'aux enseignants, que cela contribuerait à une meilleure harmonisation des deux notions.

Dans l'enseignement des langues, les phénomènes interculturels sont incontournables. Dans le cadre de la didactologie des langues et des cultures, certains adeptes affirment que cet enseignement des langues avec la prise en compte du plurilinguisme des apprenants, ou le développement d'un plurilinguisme précoce, pourrait aller dans le sens de contacts interculturels féconds et prometteurs. Nous ferons ici une réflexion sur cette problématique relative à l'interculturel en l'associant à la didactique des langues afin de mettre les jalons de ce type d'enseignement en Algérie.[93]Est-ce que l'enseignement d'une langue, surtout une langue minorée à développement oral soumis à la variation, passe par l'enseignement de son écriture ? Faut- il s'appuyer sur les pratiques langagières et les habitus sociaux pour enseigner une langue ?- pour enseigner une langue étrangère, doit-on s'appuyer sur la connaissance que chacun a de sa propre langue / culture ?

Nous retrouvons d'ailleurs toutes ces questions lors des pratiques pédagogiques et le débat que nous avons organisé a révélé que les sujets déambulaient entre langue et culture. Il est avéré que les « évidences » culturelles peuvent cacher de méconnaissance envers soi et envers l'autre. Les activités favorisant les interactions ont révélé que c'est en partant de la culture de l'autre qu'on peut arriver à sa langue et pas l'inverse.

II-2.6- Pour un apprentissage du FLE qui prône à la fois, langues, cultures et identité :

Certes, il est souvent difficile pour le praticien de la langue, au moment de faire acquérir aux apprenants les compétences linguistiques d'une langue étrangère, de penser à la fois à plusieurs paramètres tels que faire partager la culture de soi

---

[93] Nous nous référons aux travaux d'*Ekaterina Aléexeva*, Université d'Etat de Saratov, Russie *Zahir Meksem* Université de Bejaïa, Algérie *Marielle Rispail* IUFM de Nice et laboratoire LIDILEM de Grenoble

avec l'autre, tout en prenant en considération l'aspect identitaire des sujets. En effet, comme nous le verrons dans l'analyse du corpus, la langue familiale transmet l'identité culturelle du groupe et la mémoire collective et ainsi, les relations intergénérationnelles forment l'identité personnelle et culturelle des individus. D'emblée est donc posé le lien indissoluble langue / culture autour duquel se noue la construction qui lie à son tour communauté et individu.

En effet, l'école a son rôle à jouer dans cette émergence car elle ne va pas de soi. Les enquêteurs auprès de la communauté Bardi d'Australie ont par exemple recueilli ce témoignage : « tant qu'il y aura une « culture Bardi », la langue n'est pas si importante… ». Le lien entre langues et cultures est donc sans arrêt à entretenir et revivifier.

D'un autre point de vue, nous remarquerons aussi que les réalités culturelles et linguistiques des apprenants sont radicalement différentes. Nos étudiants traduisent souvent des expressions de la langue maternelle, ce qui donne une impropriété au plan de la sémantique et, si l'enseignant ne connaît pas la culture de l'apprenant (comme c'est le cas des enseignants étrangers qui enseignent en Algérie ou des enseignants français qui ont affaire à des maghrébins en France), cela peut créer quelques malentendus: on peut traduire une langue mais peut-on traduire une culture ? Elles portent toutes deux des valeurs d'identité et d'estime de soi, à des degrés d'ancrage différents. C'est ainsi qu'il est parfois recommandé d'expliquer aux parents les avantages psychologiques, culturels et économiques d'une éducation multilingue qui ne marginalise pas la langue maternelle mais bien au contraire, elle la consolide encore plus. On pourrait croire que multilinguisme et avantages culturels sont alors associés, voire confondus.

Entre langue et culture, s'interposent donc des notions adjacentes telles que « identité » qui, selon **J.P.Cuq**, est analysable à trois niveaux :

« **L'individu, le groupe, la société**[94] ». Cette notion « **détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation puis la dynamique identitaire**».

J.P. Cuq fait savoir aussi que :

« **L'identité est conçue comme le résultat de considérations et de stratégies » car, ajoute-t-il, « elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires » qui vaut bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés**. »

Dans un article qu'il consacre à la place réservée à l'approche interculturelle au CECR, Claude Springer admet toutefois, qu'à travers les différentes compétences visées dans les descripteurs, on arrive à atteindre des aptitudes et savoir-faire interculturels :

« ***La langue est indispensable pour la communication, mais ce qui domine est bien le dialogue interculturel qui se développe et s'enrichit. Les élèves se constituent ainsi de manière collaborative une compétence interculturelle dans un espace de jeunes francophones et dans le cadre d'une communauté qui a pu croître avec les nombreux messages échangés***. »[95]

Conclusion :

En somme, dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'intégration de la culture et de l'interculturalité demeure indéniable. Il est donc bien évident que l'approche interculturelle transforme l'enseignant en « médiateur interculturel », ce qui implique certaines aptitudes et une formation adéquate. Ce dernier doit acquérir

---

[94] Cuq J.P, *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*, clé international, Paris 2003.

[95] **Springer** Claude, université de Provence, « Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. » http://www.scribd.com/doc/18368957/springer09interculturel (consulté le 13 décembre 2010 à 9h30)

suffisamment de compétences dans le domaine ; ce que rappelle Louise Dabène : « **Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques.** »[96] Une sensibilisation aux différences entre les systèmes éducatifs est importante, puisque les apprenants sont pétris par le système éducatif qui conditionne leurs habitudes. L'enseignant doit donc être bien formé à l'interculturel :

« Il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées. »[97]

---

[96] Louise DABÈNE, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur, p. 171.

[97] Jean-Claude BEACCO, *Op. Cit.* p. 11.

CHAPITRE III :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

III- 1- Argumenter dans une autre langue : méthodologie et analyse.

Comme nous l'avons annoncé précédemment, l'apprenant algérien possède déjà des savoirs et des savoir-faire dans sa langue maternelle, c'est la raison pour laquelle je me suis intéressé au phénomène de transfert dans le premier chapitre. En effet, durant les différents plans de formation que propose l'éducation nationale, du cycle moyen au secondaire, la structure du texte argumentatif est toujours présente. Cependant, la question nodale qui préoccupe l'enseignant de français en Algérie est relative à la mise en place des éléments procéduraux et les techniques de classe qui permettent à l'apprenant de produire un discours argumentatif plus ou moins correct, cohérent voire convaincant, qu'il soit oral eu écrit.

III-1.1- La compétence argumentative : du débat oral à la production écrite

III-1.1.1- Introduction :

En dehors des pratiques pédagogiques, il nous est souvent venu à l'esprit, même si cela peut paraître assez paradoxal, qu'un enfant de six/sept ans peut être capable à l'oral, et dans certaines situations de communication particulières, de s'engager dans des interactions argumentatives, parfois très élaborées. Cependant, la situation n'est plus la même quand on lui demande d'argumenter par écrit, car il se trouve souvent en difficulté lorsqu'il s'agit de s'engager dans une communication écrite convenable et structurée et qui réponde aux normes de l'écrit : Voici une compétence qui ne commence à être véritablement maîtrisée que quelques années plus tard, généralement à partir de 13-15 ans. Comment expliquer ce décalage qui existe entre l'oral et l'écrit? Par quelles étapes passe l'acquisition d'une compétence argumentative à l'écrit ? Quel impact peut avoir la maîtrise de l'oral sur le développement de la compétence scripturale ? La conduite de discours argumentatif dans la vie sociale et celle à l'œuvre dans les apprentissages scolaires obéissent, semble-t-il, à des logiques distinctes. Un rapide état des lieux en la matière demeure nécessaire.

L’exigence, devenue de plus grande transparence dans tous les domaines de la vie collective, se traduit par un jeu beaucoup plus important d’argumentation et de contre-argumentation qu’autrefois, même si cela se fait souvent dans les deux langues, l’arabe et le français ou en alternant aussi les deux codes. Cependant, il est tout à fait évident que des malentendus peuvent naître de la confusion entre l’argumentation abordée comme forme de discours, dans la relation à l’autre, comme intervention en direction d’autrui, dans la dimension interpersonnelle de la relation, et l’argumentation comme type de texte (le texte argumentatif, tel qu’il apparaît et est défini, de façon souvent fort réductrice, dans les programmes de l’éducation nationale).

L’argumentation, telle qu’elle se présente aujourd’hui s’oppose tout à la fois à la rhétorique traditionnelle, appréhendée dans sa dimension oratoire, et à la logique, comme outil impersonnel et formel de démonstration. Dans la réalité, les oppositions sont moins tranchées, le discours argumentatif prend en compte l’auditoire, le public destinataire. Et une argumentation peut s’appuyer sur une démarche de raisonnement, le syllogisme par exemple, qui, quelque part, fait référence à la logique.

Dans ce chapitre, nous aborderons trois grands volets relatifs à l’aspect méthodologique de notre travail. En un premier temps, nous ferons le tour des méthodes d’analyse du discours argumentatif et nous nous focaliserons sur les méthodes classiques, citées dans le chapitre précédent, plus précisément sur le modèle de Toulmin que nous retrouverons aussi, en application cette fois-ci, dans la partie qui sera réservée à l’analyse. Nous enchaînerons ensuite avec les approches socioculturelles en milieu universitaire. Nous éclairerons par ailleurs, cette relation étroite qui existe entre la compétence socioculturelle et le discours argumentatif produit par des étudiants nouvellement admis à l’université. Dans la troisième partie, nous évoquerons les conditions dans lesquelles nous avons constitué le corpus d’analyse.

III-1.1.2 : Cadrage et choix méthodologique

Le choix méthodologique pour lequel nous avons opté est délimité essentiellement par deux axes fondamentaux et qui concernent les deux dimensions citées plus haut : le discours argumentatif et l'approche culturelle. Si dans l'analyse du corpus le recours aux outils méthodologiques relatifs à l'argumentation peut paraître plus présent, c'est justement pour mieux éclairer et plus appuyer les éléments explicites et implicites de la dimension culturelle contenue dans le discours produit par les étudiants pour convaincre autrui.

A cet effet, nous pensons qu'il est utile de reprendre quelques éléments définitoires théoriques afin de mieux cerner le cadre méthodologique à partir duquel notre travail a été pensé.

III-1.1.3- Le sujet en situation de communication : Argumentation et argument

A la différence de la démonstration, argumenter est le fait de faire admettre une conclusion sur la base d'une relation qui n'est pas toujours de conception logique mais de nature idéologique. La force d'un argument réside dans les différentes époques, dans les milieux sociaux et elle varie selon la nature et la position des locuteurs, selon les environnements intellectuels. La définition la plus courante de l'argumentation est la suivante : c'est une forme de discours qui vise à obtenir l'approbation de l'autre ou d'un lecteur des idées qui sont prédisposée à être acceptées quelque part.

« ***L'argumentation a donc pour but de modifier les savoirs, les croyances et les opinions d'autrui en essayant de démontrer, en s'efforçant de convaincre, en s'attachant à persuader*** ».

Pour Christian Plantin, 1996, p. 24), L'argumentation est définie comme suit :

« Une opération qui prend appui sur un énoncé assuré (accepté), l'argument, pour atteindre un énoncé moins assuré (moins acceptable), la conclusion. Argumenter, c'est adresser à un interlocuteur un argument un argument, c'est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats ».

De son côté**,** Jacques Moeschler (1985, p. 46) apporte la précision suivante à propos de l'argumentation :

« Argumenter revient à donner des raisons pour telle ou telle conclusion. Les raisons constituent, lorsqu'elles sont énoncées, autant d'arguments. Une argumentation consiste donc en une relation entre un ou des arguments et une conclusion. »

Lorsqu'on dit que le but de l'argumentation est de convaincre, cela veut dire que les arguments avancés ne sont pas forcément vrais : ils peuvent paraître logique tant chez le locuteur que chez le destinataire. L'essentiel dans une tentative de persuasion est de faire adhérer l'allocateur à l'idée émise.

« L'argumentation est toujours inscrite dans un contexte interpersonnel et dans une situation concrète (...). Les arguments ne sont pas vrais ou faux, ce sont des raisons plus ou moins fortes pour ou contre une thèse proposée. Dès qu'il s'agit de raisonner sur des valeurs, touchant le bien ou le mal, la justice ou l'injustice, la liberté ou la contrainte, et bien d 'autres enjeux de la vie collective et individuelle, le discours de l'argumentation s'efforce de justifier la préférence que l'on accorde à telle ou telle fin et que l'on cherche à faire partager. » (Denis Bertrand, 1999, p. 15)

L'argumentation apparaît bien comme une visée, dans le cadre d'une interaction, d'un échange. L'argumentation va se réaliser en un discours dont la nature effective n'est pas arrêtée a priori, même si la tradition rhétorique la plus ancienne est là pour imposer ses représentations.

Existe-t-il des types de textes qui seraient par nature argumentatifs?

En fait, une visée argumentative peut se réaliser par le moyen d'une narration, d'une description (discours de nature figurative) ou d'une explication.

Dans les exemples qui vont suivre, nous remarquons que les deux étudiantes, engagées dans le débat que nous avons réalisé en classe, alternent les deux types discursifs à savoir, la narration et l'argumentation. Nous comprenons ainsi que le discours, quel que soit la forme sous laquelle il apparaît, il est de dominance argumentative.

Exemples de séquences narratives à visée argumentative :

« **609. ZEK** : *Par exemple euh – je parle de mon cas / Je lui ai tout déclaré – mon amour et tout – lui il ne le montre pas – moi je suis comme lui – et donc je n'accepte pas – je – je …/ Mais après je découvre euh – que dans sa tête euh – c'est vraiment euh … »*

(……..)

« **622. ZEK** : *Oui / Je suis venu après six mois – euh – chez ma mère – euh – je lui ai dit voilà – euh – que … / Mais le problème c'est qu'il était métis / D'un père noir / Et ma mère qui me dit – impossible – j'accepte pas ça / Mais qu'est-ce que c'est ça / Mes fils – euh – mes … - comment dire ça … »*

(………)

« **654. BAKH** : *Nous – nous – notre but – à mon frère et à notre famille et tout – c'est pas de la forcer – parce que le serment entre elle et mon frère c'est pas la religion / Mais croyez-moi – pendant le ramadhan – elle fait carême avec nous – pourtant on lui dit mange / Mais elle – elle ne mange pas / Et quand elle entend el adane (l'appel du muézin) – elle dit allahou akbar (Dieu est grand) / Quand tu vois*

des personnes musulmanes qui ne disent même pas ça / Quand elle mange – elle dit El Hamdoullah (louange à Dieu) / Vous voyez – elle fait tout ça / Mais elle est en train de – euh – ma sœur ne veut pas du tout la pousser et – euh – elle est en train de lire le coran en anglais – et elle est encore euh – elle – euh – elle n'y est pas encore…. »

(…………)

« **659. BAKH :** *Crois-moi – crois-moi – on y était tous contre / C'était elle / Ma mère – le jour où elle était partie chez lui – elle lui a dit tout simplement – je suis d'accord – tu la connais – tu es tout seul – mais – euh – le mariage – c'est même pas la peine d'y penser / Ne me dis pas un jour je vais me marier avec elle / Elle a essayé de euh – on a tous euh – même moi personnellement j'étais contre – je n'arrivais pas à accepter l'idée que mon frère se marie avec une asiatique / Quand-même euh – c'est impensable pour vous / Si ça a été le cas pour vous /* »

(…………)

« **667. BAKH** : *A accepter / Parce que mon frère a juré – sur le coran – si ce n'est pas elle – il n'accepte aucune autre fille / Et pour – euh – pour lui gâcher sa vie et tout – ma mère a – euh – ma mère n'a jamais eu la conscience tranquille / Et par la suite – on a fini par céder / Et croyez-moi c'était – euh – très …. – et même maintenant – malgré qu'on a tous fini par accepter et tout – mais on a encore du mal à accepter à cent pour cent /* »[98]

A partir de cette réflexion, nous pouvons avancer que peut-être là, nous sommes en présence de l'une des difficultés à enseigner l'argumentation écrite. Il n'existe pas de schéma prototypique commun à tous les textes argumentatifs, comme il existe un schéma commun dans le fameux schéma narratif, même s'il fut conçu au prix de nombreuses simplifications.

Le schéma de Stephen Toulmin (1993), auquel nous faisons référence dans notre travail, ne correspond pas véritablement à un schéma textuel mais plutôt à une démarche d'argumentation. C'est un schéma qui présente cet avantage de montrer

[98]Voir corpus en annexe.

que le passage de l'argument à la conclusion se fonde sur un certain nombre de principes, de normes de valeurs, qui ne sont pas toujours explicitées, mais qui justifient le passage à la conclusion (nous serions sinon dans un pur discours d'autorité). Et entre le passage des *données* à la *conclusion,* nous avons jugé utile d'analyser toutes ces normes de valeurs, exprimées ou non exprimées, et qui sous-entendent tout l'aspect culturel voire identitaire des intervenants, que ce soit dans le débat ou dans la production écrite.

Aussi, il importe à l'enseignant, lors des pratiques pédagogiques, de toujours demander aux apprenants sur quelles règles d'inférence et sur quels supports ils fondent leur passage à la conclusion. Le débat argumentatif trouve son origine dans le fait que les supports d'inférence peuvent varier entre locuteurs. Selon l'appartenance socio culturelle et intellectuel de tel ou tel étudiant, selon les époques, les supports d'inférence ne sont pas les mêmes. Il importe que les étudiants soient conduits, sur certains textes, à tenter de revoir le support d'inférence sur lequel se fonde le passage à la conclusion.

L'objectif, notamment dans les modules de licence, visant la manipulation de la langue, est donc bien d'apprendre aux étudiants à identifier, derrière des réalisations textuelles variées, une démarche d'argumentation et, réciproquement, apprendre à traduire une démarche d'argumentation en réalisations textuelles variées selon les contraintes de la situation d'échange, la nature et la position des interlocuteurs.

III-1.2- Choix méthodologique et références théoriques :

« Argumentation et énonciation : quel apport pour l'étude de la logique ? »

III-1.2.1- L'approche par l'argumentation :

Nous avons évoqué précédemment les travaux relatifs aux théories de l'argumentation et nous tentons d'observer que ces théories, en amont, sont d'un apport considérable pour l'objet de notre travail. Pour apporter un peu plus

d'éclairage théorique à cette approche, je présente sommairement quelques points de vue de spécialistes dans ce domaine.

A ce propos, nous pensons aux travaux de **Perelman**, **Toulmin** et **Ducrot-Anscombre**.

La première observation repose sur le constat que ces quatre auteurs s'inscrivent, chacun à sa manière, en réaction contre une tendance lourde de la logique contemporaine qui a été de se focaliser de manière quasi exclusive sur la logique formelle, non pas pour contester les développements de cette logique, mais en raison de la déshérence dans laquelle des secteurs considérables de l'activité mentale de l'homme, et plus précisément les applications des divers modes de raisonnement au monde réel, ont été laissés.

III-1.2.2- Le schéma argumentatif de Toulmin[99] : Un modèle d'analyse

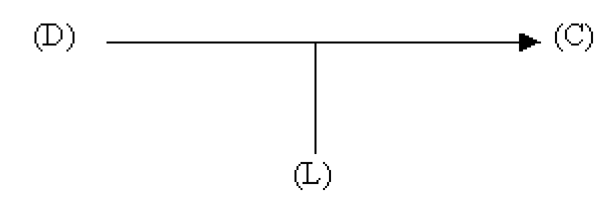
Dans notre travail, nous nous référerons aux travaux de Toulmin et plus précisément au schéma qu'il propose pour l'analyse des séquences argumentatives. Un schéma que nous présentons ici et que nous reprenons d'ailleurs comme application à des énoncés extraits du corpus d'analyse dans e chapitre IV.

En effet**, Toulmin** appelle « ***lois de passage*** » (**L**) ces maillons manquants des chaînes de raisonnement qui vont des ***données*** (**D**) à la ***conclusion***(**C**) en langage naturel.

---

[99] **Toulmin Stephen Edelston** (né le 25 mars 1922, mort le 4 décembre 2009) est un philosophe britannique, auteur et enseignant. Influencé par le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein, Toulmin a consacré son travail à l'analyse des raisonnements moraux. Dans tous ses écrits, il cherche à développer les arguments pratiques qui peuvent être utilisés dans l'évaluation de l'éthique sous-jacente aux questions morales. Ses travaux ont été utilisés plus tardivement dans le champ de la rhétorique, pour l'analyse des arguments rhétoriques. Le « modèle d'argumentation » de Toulmin, un diagramme contenant six composants corrélatifs utilisés pour les arguments d'analyse, est considéré comme son travail le plus influent, particulièrement dans le champ de la rhétorique et de la communication, et dans la science informatique.

Le schéma argumentatif de base revêt donc la forme suivante :



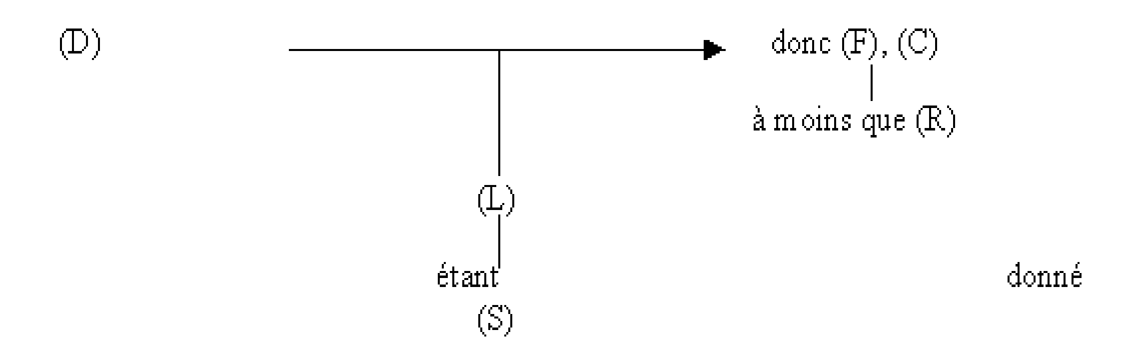
Ce schéma[100] a été complété par **Toulmin** pour tenir compte de différents facteurs :

- variabilité de la force avec laquelle la loi de passage permet de passer des données à la conclusion, d'où un indicateur de force (F)

- relativité de l'application de la loi à un certain domaine, d'où la possibilité d'une réfutation potentielle ou d'une restriction (« à moins que…) (R)

- nécessité éventuelle de renforcer la loi par des justificatifs ou des arguments secondaires, les « supports » (S).

Le schéma devient le suivant



Le schéma de Toulmin fut l'objet de l'analyse argumentative chez Erninger et Brockriede (1960) qui ont appliqué la stratégie de **Toulmin.** L'analyse a concerné

[100] Le schéma de Toulmin sera repris en détail, ainsi que son application, lors de l'analyse des énoncés dans le chapitre IV.

les pratiques langagières quotidiennes à travers le discours produit par des interlocuteurs ciblés. Cette expérience leur a valu la mise en place d'une typologie des argumentations qui, tout en étant plus complète, présente un certain nombre de ressemblances avec celle proposée par **Perelman** (**1977**). Ce dernier propose trois types : les argumentations fondées sur la structure du réel, les argumentations d'autorité et les argumentations tirées des motifs, désirs d'une personne.

Toulmin souhaite substituer au syllogisme un schéma plus complexe, chacun des exemples pris pour illustrer ces différents types d'argumentation contiennent un syllogisme.

Dans l'exemple qui va suivre et qui est pris du corpus d'étude, nous pouvons observer l'argumentation par la cause :

D = *C'est une fille voilée*

C = *elle ne parle que de religion*

L = *les filles portant le hidjab pensent traditionnel*

- Pour respecter la forme canonique du syllogisme, il suffit de considérer D comme la prémisse majeure, C comme le terme mineur, et L la prémisse ou terme moyen.

L, étant postulé implicite, on se trouve en réalité en présence d'un syllogisme imparfait au sens très précisément de la définition d'Aristote.

On pourrait être tenté de suivre les objections produites par les logiciens à la mise en cause opérée par Toulmin du statut de leur discipline. Pour les logiciens, en effet, les argumentations concrètes peuvent toujours être développées jusqu'à leur terme analytique : il suffit d'ajouter des prémisses manquantes et de traduire les énoncés en langage standard (Abelson, 1960, p. 343-344 ; ou Cowan, 1964, p. 27, cité par Ch. Plantin1990, p. 24).

L'orientation de Ducrot-Anscombre est plus directement linguistique. Nous ne reviendrons pas sur la question de la sémantique vériconditionnelle et de la référence, longuement évoquée à propos de l'approche vériconditionnelle. Un apport tout à fait important de Ducrot-Anscombre est la mise en évidence de la dimension intrinsèquement argumentative de tout discours, et des deux concepts qui en sont le d'abord corollaire, celui de *topos*, et celui de *visée et d'orientation argumentative*.

Notons aussi qu'Anscombre (1995, p. 38) précise l'origine aristotélicienne de la notion de *topos*, et sa parenté avec le « cadre de l'argumentation » de Chaïm Perelman qui, composé de « règles de justice », sert à réguler l'argumentation juridique, et avec les lois de passage de Toulmin.

Ducrot-Anscombre font d'ailleurs dériver leurs définitions du sens de la théorie des topoï. Ainsi, de même que le sens d'une phrase est « **l'ensemble des topoï dont elle autorise l'application dès lors qu'elle est énoncée** », « **connaître le sens d'un mot, c'est savoir quels topoï lui sont fondamentalement attachés.** » (Anscombre, 1995, p. 44-45)

Pour faire bref, et renvoyant pour une analyse plus poussée à O. Ducrot (1991, p. 191-220), J-C Anscombre (1995) et Ch. Plantin (1990), nous ne prendrons qu'un seul exemple qui illustre tout à la fois la question des topoï au niveau lexical et de l'orientation argumentative.

III-1.2.3- De la culture de soi à la culture de l'autre : Pour une méthodologie d'acquisition de la compétence argumentative en Algérie :

Connaissant la spécificité du statut du français en Algérie, même si l'anglais prend de plus en plus de l'ampleur et devient obligatoire dans les cycles moyen et secondaire, le français demeure le code qui alimente la langue de première socialisation mais aussi et surtout celle qu'utilise un nombre important d'algériens dans leur communication quotidienne. Nous ne pouvons nier non plus que le français reste l'outil linguistique par excellence pour accéder au savoir et à la connaissance universitaire. Les approches communicatives voire actionnelles,

d'introduction récente, devraient adopter une perspective plus performante quant à la mise en place de stratégies visant à développer la compétence langagière et par conséquent la compétence argumentative, pivot central, à notre avis, du développement de la communication chez les étudiants universitaires en Algérie. Cet étudiant qui, tout en apprenant le *FLE*[101] dans les trois premiers cycles, se trouve dans l'obligation de se conformer au *FOU*.[102]

Dans leur réflexion sur la logique, Anscombre et Ducrot (1983) pensent que

« **Les linguistes et les philosophes ont toujours été frappés par les possibilités de « raisonnement » – au sens vague du terme – offertes par le langage. Mais ils ont généralement choisi de réduire cette activité de « raisonnement» à la mise en œuvre de relations logiques, c'est-à-dire de relations entre valeurs de vérité des énoncés : incompatibilité, implication, etc**.».

Le raisonnement et l'argumentation sont deux pratiques différentes ; l'argumentation ne se réduit pas à la logique, au raisonnement explicite, encore moins à la démonstration (qui relève du discours mathématique). La dynamique du discours inclut d'autres éléments : présupposés, inférences, sous-entendus, toute la dimension de l'implicite, sur laquelle nous reviendrons pour analyser des séquences argumentatives. C'est cette « **compétence discursive** » (Moirand 1979) ou « **rhétoricopragmatique** » (Kerbrat-Orecchioni 1986) qui nous intéresse dans une perspective pédagogique, car elle est partie intégrante d'une compétence de communication. Or cette « **logique conversationnelle** » (Kerbrat-Orecchioni), ou pour reprendre le terme de S. Moirand, cette « **logique du langage ordinaire** » – plus une dynamique de fait qu'une logique – semble curieusement faire défaut aux apprenants algériens: leurs productions, orales et écrites surtout, paraissent souvent

[101] FLE: Français langue étrangère. Il s'agit de l'apprentissage du français général qui ne touche pas forcément aux besoins universitaires.
[102] FOU: Français sur objectif universitaire. Des perspectives qui ne se limitent pas à la compétence langagière mais qui touchent aussi et surtout à la culture universitaire et au savoir-apprendre.

« tourner en rond » et progresser de façon incohérente ; les digressions y sont nombreuses (sous forme d'impressions subjectives et personnelles) et surtout la redondance, extrêmement fréquente, suscite une certaine perplexité chez l'enseignant qui s'interroge sur le statut de la redondance chez nos étudiants: est-ce un désir d'insistance, ou un effet de style ?

En première année d'université, les productions des étudiants restent assez élémentaires ; on peut attribuer ce déficit à une compétence linguistique mal acquise dans le secondaire; mais on retrouve ces mêmes traits du discours en deuxième ou troisième année de licence et même à un niveau plus avancé. Les articulateurs par exemple restent le plus souvent limités à « *alors* » et « *mais* ». « Alors », en particulier, est utilisé de façon curieuse, tantôt en tête tantôt en fin de phrase, suivant l'usage de son équivalent arabe dialectal [*aywa*]. Selon **S**. **Moirand**, les différences d'organisation textuelle d'une langue à l'autre tiendraient plus à la diversité des structures de surface qu'à des écarts en profondeur, comme nous y reviendrons dans la partie consacrée à la culture. Dans tous les plans de formation préconisées dans le secondaire algérien, il n'existe pas en effet de leçons proprement dites sur les stratégies de communication argumentative, ni des tâches pédagogiques dans ce sens. Dans l'apprentissage de la langue et de la littérature en Algérie, l'explication de texte est fondamentale, mais on peut dire que c'est plutôt une sorte d'essai qui remplace le commentaire et la dissertation[103]. Même si on établit un plan pour rédiger une composition au sujet d'extraits littéraires, cet écrit exige moins une structure explicitement logique, mais respecte plus l'ordre des impressions spontanées. Certes, ce fait ne signifie pas qu'il exclut la logique, mais il est préférable qu'il garde l'apparence naturelle des idées, fondée sur la logique implicite.

Observons cet exemple pris des énoncés produits lors du débat :

---

[103] Nous faisons allusion ici aux activités de dissertation proposés aux étudiants de 1ère année de licence ancien régime, dans le cadre du module: TEEO (tecniques d'expression écrites et orales).

« **731. CHER** : *Et pourquoi la personne aimée ne soit pas elle la personne parfaite / Pourquoi c'est pas lui l'homme idéal que les* – euh – *que les parents l'aiment aussi – pourquoi / Pourquoi l'idée dans notre cerveau (esprit) c'est la personne aimée qui est euh … / C'est pour montrer exprès que pourquoi l'amour c'est le contraire de la raison / Pourquoi penser comme ça ? /* »

Nous pouvons constater dans cette prise de parole une incohérence presque totale et qu'il faut recourir au contexte, à la spécificité de la langue maternelle, en l'occurrence le dialecte, pour comprendre la sémantique de certaines logiques implicites, exprimées de manière spontanée. L'intervenante voulait probablement dire, sur la base d'un syllogisme implicite, ceci :

- Dans la logique des parents, il faut se marier avec l'homme idéal
- Or, nos parents sont souvent contre le mariage d'amour
- Donc, pourquoi ne comprennent-ils pas que le garçon qu'on aime est l'homme idéal ?

En outre le cadre de la logique n'est pas rigide ; surtout la dialectique n'est pas dominante. Pour la rédaction, on a toujours appris à nos élèves, y compris en arabe, que la rédaction se fait en trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion. Certainement, il est possible d'appliquer la structure d'opposition en ajoutant une autre partie qu'on nomme l'antithèse (voir programme de terminale), mais on n'y insiste pas trop. Ainsi, ces méthodes permettent-elles au scripteur plus de liberté d'expression sans une disposition préétablie : il peut exprimer ses idées de manière directe, comme il le ressent, sans pour autant se conformer à une structure précise.

L'analyse critique des textes n'est donc pas matière à enseignement ; l'exercice le plus proche dans l'enseignement de l'écrit est le résumé de texte. En effet, il s'agit d'un exercice tellement intéressant si toutefois il était pris en charge de manière efficace de la part les enseignants qui, pour la plus part d'entre eux, ignorent les retombées positives d'une telle manipulation de la langue où la notion

de l’énoncé et de l’énonciation pourrait être assimilée avant que l’élève n’arrive à l’université. Le candidat au baccalauréat est appelé à résumer les informations contenues dans un texte de 400 mots environ mais très souvent, comme il n’est pas initié à ce type d’exercices de langue, il lui arrive d’ajouter ses impressions aux informations initiales, au moment de la lecture qu’il fait au texte. La lecture « raisonnée » des textes, suivant un modèle plus académique est parfois – mais pas toujours – enseignée au niveau universitaire, en fin de cursus, lorsque les étudiants doivent rédiger des mémoires ou des thèses. En fait, on conçoit donc que, dans le secondaire algérien, l’enseignement/apprentissage du FLE ne favorise pas en amont le développement de la compétence discursive de l’élève. Les modèles argumentatifs en jeu dans le discours (quotidien ou scolaire) semblent donc transmis mais non analysés ou appris. D’où la difficulté pour les étudiants et les enseignants de cerner ce « point aveugle » que constitue pour eux l’argumentation en langue française.

Nous sommes arrivé à constater, en se référant au corpus retenu pour ce travail, que l’argumentation chez nos étudiants fonctionnerait de façon circulaire, les prémisses et les conclusions étant données dès le départ, le texte procédant ensuite par redondances et rebondissements, ses articulations marquées par le passage d’une anecdote à l’autre (et non de l’anecdotique au général).

Regardons par exemple, dans le passage qui suit et qui est extrait du début d’une production écrite (voir annexe), que le sujet commence par une conclusion ensuite se met à tourner en rond, à la recherche d’une logique certes, cohérente dans son esprit, mais qui ne plairait sûrement pas à maints enseignants de français, ceux qui sont soucieux de l’aspect organisationnel du discours :

« **2- <u>AHM</u>** : *Le mariage en tout cas c’est très important pour continuer la vie sur ce globe et aussi il est écrit dans le coran que ça, il est nécessaire.*
On peut définir le mariage comme une responsabilité entre les deux mariés (homme te femme) et il y a plusieurs possibilités ou différences entre les mariages. On peut

écrire deux : le mariage de raison et le mariage d'amour. Donc, quel est le mieux ou le bon mariage où l'on ne trouve pas beaucoup de problèmes, ou comme on dit : le divorce ? ».

« **13. <u>OUM</u>** *Le mariage, c'est une autre partie de la vie des hommes et c'est une chose plus importante et plus belle. (….)D'abord, comme j'ai dit, le mariage est très important(…)*

Le statut social de l'énonciateur tient une place importante dans la liberté accordée face à la norme : un locuteur occupant une place reconnue et affichée lors du débat, il se sent investi dans une entreprise de communication hiérarchiquement reconnue, puisque la liberté à la parole lui est donnée de manière systématique. Parfois, chez certains étudiants ne maîtrisant pas très bien la langue, le « je » est davantage accompagné d'expressions se rapportant toujours à la première personne du singulier comme : *« moi, je pense que* » et l'argument qui suit n'est pas perçu en tant que tel mais plutôt comme une digression :

« **L- <u>KHEI</u> :** *Moi personnellement, j'aime vivre une histoire d'amour et me marier avec un jeune que je connais bien et que j'aimerai mais je préfère mieux me marier d'une façon raisonnable. Moi, j'aime vivre les choses du côté idéal parce que si je vais me marier avec mon amour je risque…* »

Ces stratégies discursives qui empruntent un mode circulaire s'opposeraient au caractère linéaire de l'argumentation, où l'ordre prémisses – arguments – conclusion reste sinon la norme, du moins le modèle le plus fréquent en didactique des langues.

Un travail sur l'argumentation s'imposait à notre humble avis et les bases doivent être posées de façon simplifiée d'abord dans le secondaire, puis reprises en première année universitaire et suivies d'un travail plus approfondi en deuxième et troisième année. Puisque la capacité de manipuler le discours dépend de la connaissance de la norme, il semble absurde de sommer l'étudiant de produire un

texte argumentatif (comme c'est le cas au baccalauréat) en démêlant par lui-même les règles qui régissent ce type de discours ; nous avons simulé cette manière de procéder lors de notre expérience que nous avons menée avec des étudiants universitaires. Là aussi, la démarche partira de la lecture et de l'interprétation pour arriver à une production qui réponde aux critères de cohésion – adaptation au contexte d'emploi et usage approprié des connecteurs explicites – et de cohérence – respect de l'organisation logique des idées et possibilités d'inférence. (Widdowson et Richterich 1981).

Si, selon la définition même de Widdowson et Richterich (1980), un texte argumentatif peut être envisagé comme une séquence d'actes de parole orientés vers une conclusion, l'analyse de ces actes dans un corpus de textes peut constituer une première étape pédagogique pour la préparation à l'écriture.

En première année de licence, pour préparer nos étudiants, nous les avons initiés, à partir d'articles de textes ciblés, de sujets de rédaction préalablement négociés, à utiliser de manière logique, quelques opérateurs (« *et* », « *ou* », « *mais* », « *parce que* », « *donc* »). Nous nous sommes également efforcés de fournir aux étudiants des procédés de connexion logique simples et économiques, afin de leur faire acquérir le principe même de la cohésion et de la cohérence: la juxtaposition par exemple (c'est-à-dire la connexion sans connecteur) est donc facile à maîtriser ; la variété d'emploi de « *et* », que les étudiants croient limité à la coordination mais qui peut indiquer de façon économique l'opposition ou la concession ; d'autres procédés simples, comme l'accent d'insistance à l'oral ou la ponctuation à l'écrit (la valeur causale ou explicative de « : » par exemple). On a travaillé aussi, de façon presque élémentaire, sur la paraphrase, le résumé, ou le découpage d'un texte ou d'un récit (un conte par exemple) dont il faut remettre en ordre les différents paragraphes. Nous avons également travaillé avec ces étudiants sur les formules épistolaires en usage dans un contexte administratif mais aussi affectif et familial. Les étudiants ont pu repérer et souligner les liens entre les énoncés, c'est-à-dire les opérateurs argumentatifs (en sachant distinguer connecteurs temporels et

connecteurs logiques), les contraintes d'enchaînement (structurelles et interactionnelles), les règles d'ouverture et de clôture de l'échange : Voilà un autre savoir-faire discursif manquant aux étudiants algériens car ils ont souvent tendance, surtout à l'oral, à terminer l'échange par un brutal silence en plein milieu d'une réflexion.

Dans le cadre des deux modules existant en première années de licence (PSL[104] et TEEO[105]), nous avons tenté de travailler sur les opérations énonciatives (c'est-à-dire sur la place du locuteur et de l'interlocuteur) et sur les stratégies argumentatives (cause/effet, opposition/similitude, généralisation/exemplification, etc.) que l'on a pu lister en termes d'actes de parole : définir, présenter, comparer, exemplifier, résumer, conclure… On a pu aussi, à l'aide de ces outils (place du locuteur, connecteurs, actes de parole qui mettent en œuvre différentes stratégies) fournir ensuite aux apprenants des matrices discursives pour une production écrite (lettres de réclamation, de plainte, de protestation ; lettres au courrier des lecteurs pour exprimer une opinion ou réfuter la thèse d'un article de journal, en insistant sur ce que Anscombe et Ducrot appellent les « ***opérateurs de conviction*** » : « *donc* », « *mais* », « *même* ») ou dans un deuxième temps pour une production orale, à condition que le scénario, les rôles et les contraintes soient précisément explicités (conflit dans un couple, dispute entre voisins par exemple, en insistant cette fois sur les opérateurs affectifs : « *ça alors* ! », « *oui mais…* », « *D'ailleurs…* », «Justement… », « *Pas question !* », ou sur l'interrogation qui, associée à « *mais* », «*même* », « *sinon* », « au *moins* », peut être porteuse d'une valeur argumentative tout autant que les phrases négatives correspondantes. Cependant, après l'expérience que nous avons menée pour réaliser notre corpus, nous avons noté beaucoup de marques de subjectivité telles que (je pense, je crois, moi personnellement), des opérateurs très usuels dans l'argumentation en langue maternelle. Cependant, lors du débat, particulièrement au début, nous avons noté une certaine inhibition de la part des participants, même si, généralement,

[104] Pratique systématique de la langue
[105] Techniques d'expression orale et écrite

l'enseignant de français demande aux étudiants de parler sans hésitation et de s'exprimer non pas vaguement, mais clairement, nettement et avec précision. Il a raison quand il s'agit des débutants. Mais pour les étudiants d'un plus haut niveau qui veulent s'exprimer avec exactitude, cette exigence d'affirmation précise est source de difficultés psychologiques.

Il faudra donc prendre en considération ce phénomène d'hésitation chez nos étudiants, peut-être même respecter ce désir de « flou », du moins d'une « marge » dans leur discours, au moment où ils fournissent des expressions de l'approximation telles que « environ », « à peu près », « presque » ou comme les expressions les plus récurrentes « je crois », « d'après certaines statistiques » etc.

En ce qui concerne la valeur illocutoire d'un énoncé – puisque la pragmatique linguistique pose comme hypothèse que le sens des énoncés réside dans leur valeur d'action – cette dimension est immédiatement accessible aux étudiants de licence; la notion de performatif en particulier semble aller de soi (toute phrase du type « il fait chaud aujourd'hui ! » prononcée par l'enseignant à son entrée en salle de cours, précipitera aussitôt plusieurs étudiants vers la fenêtre). Les traces de l'énonciateur dans un discours, les marques désignant son statut seront donc assez vite perçues et repérées par les étudiants.

L'implicite par contre pose un problème plus complexe. En effet, les contenus implicites jouent un rôle décisif dans la cohérence textuelle :

« **La compétence globale d'un énoncé inclut celle de ses supposés et sous-entendus. Présupposés et sous-entendus sont une nécessité discursive, découlant entre autres du principe d'économie (dans les productions monologales comme dans les échanges dialogaux).** » (Kerbrat-Orecchioni 1986).

Or si nos étudiants perçoivent très vite la valeur illocutoire d'un message publicitaire par exemple, l'implicite culturel qu'il véhicule (images, jeux de mots,

connotations) est pour eux difficilement déchiffrable: il leur manque la compétence référentielle nécessaire, c'est-à-dire la connaissance des domaines de l'expérience, des objets culturels véhiculés dans la langue française et de leurs relations. Cette compétence relève des capacités d'inférence et de présupposition, mais elle relève aussi des corrélations a plan culturel entre la langue de réflexion et celle de l'expression: Il incombe alors à l'enseignant de langues d'y suppléer et d'aider à construire petit à petit une compétence culturelle dans la langue visée. En ce qui concerne non plus la compétence référentielle, mais celle proprement discursive ou stratégique, on pourrait croire les apprenants algériens, du moins ceux que nous avons côtoyés, mieux armés dans ce domaine : en effet, ils ont recours de façon constante à l'expression indirecte, à la suggestion, au sous-entendu, jusque dans l'intonation « suspensive » qui laisse la phrase inachevée et l'interprétation à la discrétion de l'interlocuteur –interprétation évidente pour qui connaît les codes, c'est-à-dire pour un autre locuteur algérien, mais parfois difficile à cerner pour un étranger décontenancé, face à ces phrases inconclusives (« *je voulais me marier mais…* », « *Je n'osais pas lui demander, mais…* »).

Les étudiants néanmoins sont très surpris d'apprendre qu'en français aussi (même à un degré moindre) on a sans cesse affaire, pour reprendre une expression de **Denis Bertrand**, aux « **dessous silencieux de la conversation** ». La première réaction à cette découverte est la stupéfaction, puis le soupçon : l'implicite rôde donc partout, et même le discours de l'enseignant jusque-là si transparent, acquiert une coloration nouvelle (la phrase « c'est très bien, bravo ! » serait-elle ironique ?). Passer de l'incrédulité à l'excès interprétatif pour arriver à un nouvel équilibre s'avère une tâche difficile : elle se fera par la lecture et l'interprétation des textes, la multiplication des exemples et des situations ; jusqu'à ce que l'étudiant parvienne peu à peu à inférer en français, c'est-à-dire à poser des hypothèses qui par approximations successives se feront plus pertinentes. Il s'agira là aussi de prendre appui non sur ce que l'étudiant ne peut savoir (sa compétence référentielle) mais sur ce qu'il sait déjà très bien dans sa langue maternelle, c'est-à-dire que l'inférence

peut être à la fois dite, et tue : « **Dire ou ne pas dire : mais on peut à la fois dire, et ne pas dire**. » (Kerbrat-Orecchioni 1986).

Un travail sur l'argumentation aidera donc, non seulement à débusquer progressivement l'implicite (d'ailleurs, on pourrait adopter le même procédé pour la narrativité et le récit), mais aussi et surtout à pallier le morcellement souvent reproché à un enseignement basé sur le concept d'acte de parole : l'argumentation réintroduit la concaténation des actes dans la dynamique du discours.

III- 2- Langues et cultures : méthodologie et apprentissage

III-2.1- Approche socioculturelle en milieu universitaire

Selon Chomsky, une langue est perçue comme un cheminement symbolique de la culture. Celle-ci est présentée comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle. C*ette dimension anthropologique étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. C'est la raison pour laquelle certains didacticiens insistent sur l'expression « didactique de langues-et-cultures étrangères ».

Dans les nouveaux programmes en Algérie, la notion de culture fait son apparition (ou réapparition) mais non sans confusion. Le concept reste ambigu car

« **Porteur d'une nébuleuse de signifiés, le terme *culture* et son champ dérivationnel (culturel, socioculturel, inter, pluri, multi, trans-*culturel,* acculturation, a/culturation, déculturation, endoculturation…)[106], s'actualise en discours dans les syntagmes du type *didactique de l'interculturel, approche interculturelle, pédagogie interculturelle*. Tissée d'une constellation de**

[106] « L'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes de « pluri » ou de multiculturel » M.A. Pretceille (1996 : 106).

signifiants (identité, personnalité, valeurs, appartenance, authenticité…), l'aire notionnelle et sémantique de l'interculturel ne cesse de susciter un malaise définitoire » [Bouguerra Tayeb :][107].

III-2.1.1- Pourquoi le milieu universitaire comme objet d'étude ?

L'enquête de terrain fut réalisée au sein de l'université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen car nous estimons que le milieu universitaire est un des lieux de discours où se saisit le mieux ce jeu mutuel des représentations, et ils permettent de préciser ce qui change aujourd'hui. Le milieu universitaire est un espace incontournable dans l'échange intellectuel et la plupart des disciplines jouent un rôle important dans la construction des savoirs et des représentations chez les étudiants et chez les enseignants. Il relève d'une culture propre à chaque pays, et cette culture-là n'est pas indépendante des autres domaines culturels. A ce propos, Tayeb Bouguerra[108], dans son article qu'il a consacré aux manuels scolaires en Algérie et la prise en compte effective de la notion de culture et d'interculture dans les programmes du FLE, précise que «**la pratique d'enseignement/apprentissage d'un objet langue n'est pas autonome par rapport à des surdéterminations sociologiques, historiques, politiques et idéologiques ».** Dans le même ordre d'idée, il cite Jacques et Josiane Cortès (1987 : 19) qui ont écrit **:**

> **« apprendre la langue française à Tokyo n'implique pas les mêmes finalités politiques et institutionnelles qu'à Pekin, qu'à Washington ou qu'à Alger » (nous soulignons). »**

Nous pensons donc que l'école et l'université restent l'espace le plus approprié pour valoriser et concilier « langues et cultures » C'est de fait un vecteur de l'intégration universitaire et aussi sociale. C'est pourquoi l'université est porteuse d'enjeux lourds et divers, qui en font d'ailleurs une cible privilégiée de

---

[107] Bouguerra Tayeb, Université Paul-Valéry, Montpellier III. Équipe de recherche : *Dipralang-Didaxis* EA 739

[108] Il s'agit d'un travail réalisé lors 'un colloque à Mostaganem, l'article s'intitule : Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de fle. enjeux et perspectives.

contestation dans certaines périodes et dans certains lieux (à l'intérieur d'un pays donné ou entre des pays différents). Ainsi, beaucoup de situations estudiantines actuelles illustrent des visions de l'« identité nationale » qui sous-estiment la pluralité des références et des appartenances. Plus délicats à percevoir sont les enjeux discursifs, au sens du choix des connaissances et de leur mode de transmission, qui ne sont pas forcément indépendants du milieu social.

Dans tout pays, le milieu universitaire tend à présenter des orientations socioculturelles fortes, liées à une « philosophie intellectuelle », elle-même susceptible de variations selon l'époque et le pays. C'est donc un facteur dont l'enjeu socioculturel est très important : il transmet des valeurs nationales, il peut donc être facteur favorisant des attitudes de compréhension ou de rejet vis-à-vis d'autres peuples et cultures. L'objet de notre travail est justement de repérer comment le milieu universitaire reflète ou induit des échanges entre groupes humains (entre étudiants, entre enseignants, entre étudiants/enseignants), et quel est l'impact socioculturels dans l'échange discursif dans le contexte universitaire ?

III-2.1.2- L'université comme espace commun d'échanges interculturels

A travers la démarche que nous avons envisagée dans notre travail, nous avons proposé un sujet ayant trait au domaine socio culturel afin de dégager la présentation-représentation du thème et voir la diversité des rapports sociaux entre universitaires. Comment chaque étudiant se représente-t-il la diversité et la hiérarchie des autres groupes humains, de leurs cultures ? Autrement dit, comment les étudiants conçoivent les rapports sociaux et les échanges discursifs au sein de l'université ? L'expérience menée nous a permis de voir comment, nos étudiants se représentent-ils les autres de ce point de vue ? Même si la thématique de départ portait sur le mariage en Algérie, nous avons constaté que d'autres sujets ayant trait à la société et à la culture furent évoqués. : La question des rapports sociaux occupe une place importante.

Toujours en matière de méthodologie, l'objectif de notre travail est de réfléchir sur la création d'un réseau d'échanges (bilingue/plurilingue) chez les étudiants ? Quels sont les modes de production oraux (rhétorique) ? Comment favoriser les modes de conversation chez les étudiants ? Comment établir une mise en commun des données discursives ?

Ce projet vise à croiser des modèles théoriques/rhétoriques et des outils méthodologiques issus de la recherche en psychologie de l'apprentissage et en didactique pour interroger la notion de culture dans ses différentes variations et ses rapports complexes avec les apprentissages : à la fois condition et produit des apprentissages, ensemble d'invariants conceptuels explicites ou « en acte » qui font partie constitutive de l'identité des acteurs éducatifs, forme de connaissances et de valeurs qui se construit en même temps qu'elle se transmet au sein de l'université ou, plus généralement, au sein des lieux qui ont une fonction d'éducation (comme l'école) et de formation.

L'expérience que nous avons menée n'est qu'une manière très réduite de ce que pourrait être l'enseignement d'une langue étrangère qui tienne compte des rapports sociaux et des cultures.

III-2.2- Le discours argumentatif entre L1 et L2 : organisation et cohérence textuelles dans une langue et la culture dans l'autre langue.

Lorsque les apprenants en FLE s'expriment en français, ils doivent respecter la logique de la phrase, sinon ils risquent de ne pas se faire comprendre. Mais cela ne se fait pas si facilement. C'est que la logique française n'est pas identique à celle que les apprenants connaissent dans leur culture. Ce relativisme concernant la logique est le point de départ de la rhétorique contrastive, étudiée par Kaplan (1966). D'après celui-ci, « la logique est la base de la rhétorique et a des aspects culturels. Elle dépend de la culture qui lui a donné naissance. Lorsqu'un apprenant qui a appris à s'exprimer dans sa langue maternelle entre dans un environnement francophone et ne sait pas s'exprimer comme les Français, nous ne devons pas attribuer ce phénomène à son manque d'intelligence, comme le font souvent les

francophones de naissance. Il a appris dans sa langue maternelle des modèles rhétoriques qui sont différents de celui qui est dominant en français. Nous verrons aussi comment ne pas confondre ces différences des modèles rhétoriques avec celles des compétences cognitives. Il s'agit plutôt de différences dans les styles cognitifs. Ce n'est pas la logique universelle qui lui fait défaut, mais une logique à la française, notamment au moment où il s'exprime dans la langue cible ».

Dans son article sur les manuels scolaires en Algérie, Bouguerra Tayeb dit :

« **Il apparaît ainsi que, selon les pays, les époques, les conflits idéologiques, les visions du monde, les projets de société (parfois diamétralement opposés), les avatars de l'histoire peuvent peser de tout leur poids sur une pratique didactique et sur les relations langue-culture.** »

Dans cette optique, il cite les travaux de H. Besse (1993 : 37-52) qui, dans son analyse de la situation d'enseignement du français en Amérique latine, il distingue 4 approches d'une langue et d'une culture étrangère :

1. « La première approche revient à enseigner la L2 sans sa culture ».

2. « La seconde approche revient à enseigner la culture étrangère sans la L2 qui lui est liée ».

3. « La troisième approche permet d'enseigner conjointement la L2 et la culture ordinaire indispensable aux usages appropriés de celle-ci ».

4. « La quatrième approche relève de l'éducation à la perception interculturelle ».

III-2.2.1- Entre analyse culturelle et l'autre argumentative : Lien par évocation

Pour que les phrases constituent un texte, chaque phrase doit être bien reliée à l'autre pour contribuer à l'organisation de l'ensemble. A ce but sert le lien de cohésion (lien cohésif). C'est un moyen linguistique *explicite* qui sert à joindre et à mettre en rapport des phrases, tel que la référence pronominale, la substitution, l'ellipse, les conjonctions, la reprise lexicale. Les analyses des liens cohésifs en français jouent un rôle crucial dans l'organisation textuelle.

Or, chez nos étudiants (algériens), il y a un autre moyen fréquemment employé : c'est le lien par évocation. C'est un lien *implicite* qui permet de relier les phrases au moyen de pensées associatives. Il est beaucoup moins solide que le lien cohésif, car les pensées associatives peuvent être personnelles et dépendent largement de facteurs culturels. En effet, dans un texte argumentatif en arabe, la fréquence des articulateurs logiques est basse par rapport à un texte français. En arabe, la cohésion ne joue de rôle aussi important qu'en français parce qu'il y a des liens par évocation, et beaucoup d'étudiants (algériens), habitués à organiser leur texte en recourant à une évocation comme ils le font dans un texte en arabe, d'où l'impression d'un rebondissement ou d'une digression dans leur texte en français.

Si le modèle rhétorique en arabe dialectal encourage un développement libre en se donnant comme outil le lien par évocation, le modèle français a une valeur contraire. Aussi, rien n'est surprenant si un apprenant en FLE, habitué à s'exprimer en arabe dialectal, adopte la même stratégie dans sa production en français, sans savoir qu'il commet « la plus grave faute que l'on puisse imaginer », est vexé par le commentaire fait par le professeur de français : « vous n'avez pas compris le sujet ». Là, il s'agit de la différence de conversation dans les deux cultures : la façon de traiter le sujet n'y est pas identique.

III-2.2.2- Des différences socioculturelles mais aussi linguistiques

Il faut tenir compte de plusieurs facteurs pour bien éclairer les causes du problème de l'organisation textuelle chez l'étudiant algérien, du moins, ceux que nous côtoyons depuis une génération. Les nombreuses études qui ont été faites du point de vue de la rhétorique contrastive, ont mis l'accent sur des facteurs culturels. Elles attribuent les différences de logique (organisation textuelle) à des différences socioculturelles plutôt qu'à des différences linguistiques. Dans ce qui suit, nous examinerons des facteurs proprement linguistiques, car nous croyons que les différences de logique entre le français et l'arabe tiennent à une différence fondamentale entre les deux langues et que la différence de l'organisation textuelle vient de là : il ne faut pas tout réduire aux conventions culturelles.

Du point de vue typologique, le français et l'arabe sont différents dans leurs stratégies de construction des phrases. Le français est une langue dans laquelle le rôle de la grammaire est primordial ; la langue cherche les règles de l'usage dans la grammaire. Par ailleurs, en arabe, l'importance est donnée au contexte extralinguistique aussi bien qu'au contexte linguistique. Cette différence au niveau phrastique crée une différence au niveau textuel.

Voici un exemple qui illustre cette différence :
« Ceci est valable pour les deux personnes : ils se donnent l'un à l'autre le temps pour mieux se connaître»[109]

C'est une erreur fréquente chez les apprenants, lorsqu'il s'agit de trois êtres humains masculins. En français, puisque le nom « personnes » est grammaticalement féminin, le pronom qui l'anaphorise doit avoir un trait féminin, on devrait avoir ici « elles ». On ne met pas en question les référents réels dans le

---

[109] Corpus relatif aux productions écrites réalisées par les étudiants n'ayant pas assisté au débat (cf. Annexe « 8-CHERI »)

monde extralinguistique. Le choix du pronom en français dépend du trait grammatical de son antécédent.

Ici, l'erreur s'explique par l'interférence. Dans l'équivalent arabe, on emploierait, comme sujet de la seconde phrase « houm », un sujet qui désigne le masculin. En arabe, pour choisir entre « ils » ou « elles », il faut chercher le référent dans le contexte extralinguistique, non dans la grammaire.

Cette réflexion rappelle la distinction que fait Benveniste entre histoire/discours. Le récit historique est le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique telle que « **je** », « **tu** », « **ici** », « **maintenant** », tandis que le discours est toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur. Cette distinction concerne deux plans d'énonciation qui coexistent à l'intérieur de la langue française, sauf que ces notions sont adoptées dans le cadre de la typologie des langues.

Pour situer notre méthodologie de l'analyse culturelle dans l'argumentation développée par les étudiants, nous faisons l'hypothèse suivante : l'arabe dialectal est une langue à orientation discursive alors que le français est une langue à orientation historique. Plus une langue a une orientation historique, moins elle a de relation avec le mode extralinguistique. Autrement dit, dans une langue à orientation historique[110], le monde linguistique a tendance à garder une autonomie relative par rapport au monde extralinguistique. Par ailleurs, dans une langue à orientation discursive[111], le monde linguistique dépend largement de la situation d'énonciation ; il y a là une interaction entre le monde linguistique et le monde extralinguistique. Cette dimension est presque occultée dans notre enseignement même si, et nous l'admettons, la tâche n'est pas sans difficultés. De quelle(s) stratégie(s), en enseignant de français en Algérie peut-il user pour venir à bout d'un apprentissage du FLE où il faut concilier langues de première socialisation, avec tous le sous-bassement culturels qu'elles suggèrent, et l'expression des idées dans la

[110] Il s'agit ici de la langue cible : le français.
[111] Ici, nous faisons allusion à l'arabe dialectal

langue cible ? Qu'en est-il des passerelles qu'il faudrait mettre en place afin de faciliter les transferts.

Etant donné cette différence entre les deux langues, les apprenants ont des difficultés à concevoir et à créer un monde linguistique autonome et clos. Ils ont tendance à recourir à la situation d'énonciation au monde extralinguistique pour s'exprimer et se faire comprendre. Cette tendance constitue une des raisons pour lesquelles les apprenants algériens insèrent souvent dans leur discours des impressions subjectives et personnelles : ce sera l'objet de notre analyse interprétative des séquences argumentatives à l'oral et à l'écrit. Nous verrons aussi comment un apprenant, quand il est mis dans une situation de communication dans la langue cible[112], pourrait se repositionner par rapport à toute marque de subjectivité dans le discours.

III-3- Conception méthodologique et réalisation du corpus

III-3.1- Une méthodologie dans l'espace et dans le temps :

Cette réflexion sur "langues et cultures" nous est venue de l'observation des pratiques pédagogiques durant plusieurs années tant dans le secondaire (lycée) que dans le supérieur (l'université). Durant toutes ces années, nous avons eu l'occasion d'analyser[113] les compétences linguistiques recherchées dans l'épreuve du baccalauréat, et à ce propos, nous avons travaillé sur des sujets proposés dans les différentes filières et sur une durée de dix ans. Nous avons analysé par ailleurs, des échantillons d'examens divers (devoirs / compositions) pour y comparer les différentes activités d'évaluation préconisées. Nous nous sommes penchés essentiellement sur les sujets dans lesquels il a été question de texte[114] argumentatif.

D'autre part, nous avons pu examiner le contenu didactique prévu par l'institution à cet effet, à savoir « les programmes », les instructions officielles et les

[112] Le débat organisé en classe
[113] Benghabrit M.T., travail réalisé dans le cadre du magistère "*Enseignement du FLE en Algérie*", soutenu à l'université d'Oran en juin 2004;
[114] Avant l'avènement des nouveaux programmes dans les lycées et l'adoption de la notion du"discours"

démarches ayant pour objectifs des projets didactiques à visée communicative mettant en place, déjà à cette époque, une stratégie discursive, centrée certes sur une grammaire textuelle qui était très souvent mal comprise ou mal exploitée par les enseignants.

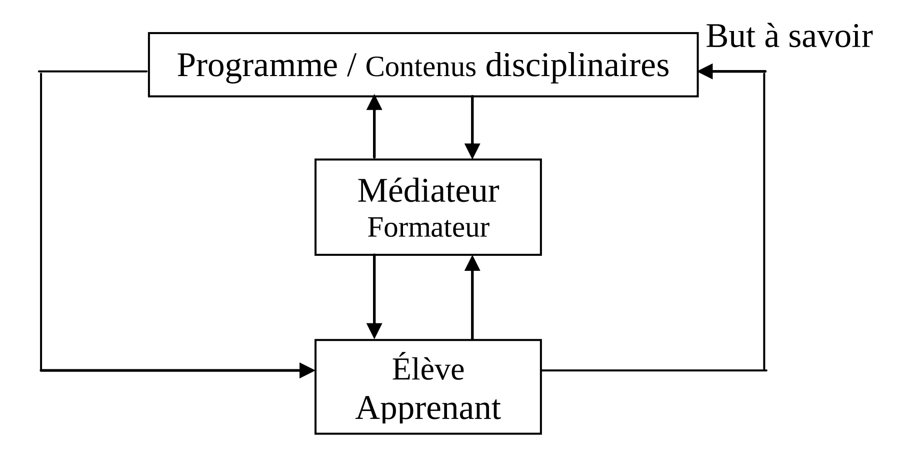
Cependant, pour réaliser les objectifs assignés à cet enseignement, ne fallait-il pas mettre ne exergue le rôle prépondérant que peuvent jouer les différents acteurs lors des pratiques pédagogiques afin de réaliser le « contrat » qui oppose l'enseignant à l'apprenant » ?

Nous avons tenté de répondre à certaines questions qui nous préoccupaient déjà depuis un certain temps : « **Quels programmes pour quels enseignants ? Quels enseignants pour quels élèves ? Et enfin quels programmes pour quels élèves** ? »[115]Ce qui nous mènerait inévitablement à la relation dialectique que l'on pourrait schématiser sous la forme d'un tétraèdre réunissant l'enseignant au savoir enseigné et aux apprenants :

- **Le savoir** est multidimensionnel : savoir théorique, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, savoir-devenir.
- **L'enseignant** enseigne un contenu disciplinaire (langue française) conformément à un programme qui fixe les objectifs à atteindre et propose des outils méthodologiques (démarches) et des moyens matériels.
- **L'apprenant** construit (de manière active) son savoir, l'intègre et le mobilise pour pouvoir l'utiliser dans de nouvelles situations.

« Apprendre c'est trouver du sens dans une situation d'enseignement. »[116]

[115] Benghabrit Tewfik 2004, magistère.
[116] DEVELAY.M, « De l'apprentissage à l'enseignement » Ed, E S F, - Paris **1992** P. 130



En un premier temps, la somme de ces entreprises nous a permis de mesurer l'écart qui existe entre le niveau d'exigence qu'est le baccalauréat et entre ce qui se faisait en classe (ou ce qui devait se faire en classe), tout en prenant en considération l'institutionnel, la prise en charge des instructions officielles par l'enseignant et le niveau de compétence chez l'élève, sachant qu'elle est ***« un ensemble de savoirs (connaissances, savoir-faire) qui permettrait de résoudre des problèmes. »***[117]

Durant toutes ces années, nous nous sommes posé les questions suivantes: Est-ce qu'après avoir subi normalement le cursus du secondaire, l'élève est suffisamment préparé à affronter l'épreuve du baccalauréat, ensuite intégrer l'université ? A t-il acquis une compétence de communication lui permettant ainsi de « décoder » l'aspect organisationnel sémantique et / ou sémiotique d'un texte (compréhension de l'écrit) ? Est-il assez armé linguistiquement parlant pour posséder cette distance pour manipuler la langue et son mode de fonctionnement?[118] Et enfin, est-il capable de produire un texte cohérent et acceptable sur les plans sémantique, linguistique et structurel ? Nous nous demandions d'ailleurs si ce même élève possède les capacités requises pour prétendre au luxe de décoder la dimension culturelle dans les discours qu'ils véhiculaient dans leur apprentissage.

---

[117] Le Boterf; G "De la Compétence, Essai sur un attracteur étrange » Editions d'Organisation, Paris **1994**
[118] Dans l'épreuve du baccalauréat, figurait une rubrique intitulée "*fonctionnement de la langue*"

Toutes ces questions étaient fondamentales pour repenser l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans un continuum logique, sans interruption entre le secondaire et le supérieur afin de proposer une voie à l'intérieur de cette branche de la didactique générale et qui prendrait compte des deux aspects : langues et cultures. Nous tenterons, à l'issue de notre travail, de décrire une approche capable d'analyser les faits de langue dans toute la diversité que cela suppose, afin de parer aux difficultés rencontrées par l'apprenant lors de son apprentissage du français dans un contexte à la fois riche et complexe. Une pédagogie de l'expression orale / écrite et une pratique de l'écriture dans l'enseignement du FLE ne devraient- elles pas constituer la finalité d'une telle approche ?

III-3.2- L'objet de la recherche : Les premières pistes

A travers cette analyse exhaustive des éléments qui délimitent les conditions dans lesquelles le lycéen algérien apprend la langue française, nous avons orienté nos travaux, lors de cette première phase de la recherche, vers la production écrite qui est l'aboutissement d'un projet didactique mené conjointement par les deux parties du contrat à savoir, l'enseignant et l'apprenant. Nous nous sommes intéressés au texte du type argumentatif qui fut inséré, à partir de la rentrée 2005/2006, dés la 1ère AS (première année de lycée) alors que dans les anciens programmes il ne figurait qu'en deuxième et troisième année (terminale). Ce qui a motivé le choix du modèle discursif argumentatif et l'intérêt que nous lui portons dans notre travail, d'une part, c'était le fait qu'il revenait quatre fois sur cinq au baccalauréat et d'autre part, l'*argumentation* est étudiée même dans le cycle moyen et que l'élève algérien a toujours argumenté même si cela s'effectuait dans sa langue maternelle et ce, depuis son jeune âge, sans pour autant manipuler les règles et les normes qui régissent ce genre. Cependant, nous remarquerons que l'enseignement de la typologie du discours a été mal perçu tant par les concepteurs des programmes et les manuels que par les praticiens qui ont toujours enseigné les différents types de texte (narratif, explicatif, exhortatif, descriptif et autre argumentatif) séparément, sans aucune corrélation entre les différentes intentions

qui motivent l'écrit et les différents discours produits tant dans les textes de support étudiés en classe que dans les productions écrites des élèves. En fait, nous pensons qu'il y a eu défaillance au niveau procédural car nous parlons de texte à dominance argumentative car, faut-il le rappeler, on peut argumenter en racontant une histoire, en décrivant quelqu'un ou en présentant les caractéristiques d'un appareil ou d'un produit.

Par ailleurs, durant ces dix dernières années, nous avons eu l'occasion d'analyser les productions écrites des élèves de lycée mais aussi les dissertations des étudiants universitaires et soulever la démarche qu'ils ont adoptée en la comparant avec celle qui fut donnée comme consigne de départ afin de détecter, à partir des énoncés et des séquences produits, comment on a intériorisé un savoir, de quelle manière se manifeste-t-il (à travers les énoncés et les séquences produits) et voir ainsi comment l'apprenant algérien arrive-t-il à agencer tous ces éléments pour bâtir une architecture textuelle d'abord qui répondrait aux normes qu'exige le genre, ensuite à une intention discursive qui exprimerait le vouloir dire car *enseigner* ne signifie pas « dire » mais « faire dire »et « faire faire », autrement dit, c'est mettre en place des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves (apprenants) accomplissent des tâches précises. C'est la raison pour laquelle nous avons pensé à des activités communicatives, et nous avons opté pour le débat en classe, pour préparer le scripteur à la tâche d'écriture.

Quelques années plus tard, dans le cadre de la thèse doctorale, nous nous sommes intéressé aux énoncés produits par nos apprenants, à leur contenu sémantique voire pragmatique et à cette culture de soi et celle de l'autre développée dans leur discours argumentatif.

III-3.3– Enquêtes préliminaires : du "secondaire" au "supérieur"

Comme nous l'avons annoncé plus haut, les enquêtes préliminaires avaient été effectuées d'abord dans certains lycées de Tlemcen et de sa région.

En effet, le secondaire algérien comprend trois plans de formation répartis dans les trois années qui constituent la durée du cursus. Les programmes de français sont conçus comme une globalité visant (théoriquement) le développement de **compétences communicatives**[119] à partir d'un processus d'enseignement/apprentissage matérialisé par des activités pédagogiques centrées sur la compréhension/production de l'oral mais surtout de l'écrit car l'élève/apprenant est évalué à l'écrit (devoirs, composition, baccalauréat). Des élèves, âgés entre quatorze et quinze ans sont admis en première année de lycée possédant déjà des capacités linguistiques leur permettant de comprendre de petits textes en français, même si **l'interlangue** qu'ils développent dans les productions écrites gêne leur apprentissage. Durant le cycle moyen (le collège), ces mêmes élèves devaient subir un enseignement basé sur **le projet didactique,** une approche méthodologique qui, une fois de plus, est centrée sur l'apprenant lorsqu'elle est bien menée. Cependant, les lycées se situent dans les grandes agglomérations et par conséquent, l'enseignant se retrouve avec des classes hétérogènes dans lesquelles sont réunis des élèves venant de différents horizons et à qui on n'a pas dispensé le même enseignement. Ceci nous a permis de voir plus clair en ce qui concerne les niveaux de compétences de ces mêmes élèves lorsqu'ils arrivent à l'université.

Pourquoi l'argumentation ? Ce qui a motivé aussi ce choix c'est que le texte/discours argumentatif est proposé dans les trois plans de formation (seconde, première et terminale), ce qui nous a permis d'avoir un champ plus large concernant les différentes investigations que nous avons menées lors de nos précédentes recherches, ce qui nous a permis de constituer un échantillonnage qui était étalé sur trois années d'étude. Cela nous a permis non seulement d'observer l'évolution de l'écrit des élèves à travers les productions écrites durant les trois années d'étude mais aussi de pouvoir passer en revue les différents « genres » argumentatifs (la persuasion, l'argumentation implicite, le plaidoyer, le pour et le contre….) qui sont

[119] Cette notion dont l'origine est attribuée au linguiste anthropologue *Dell Hymes*, se situe directement en regard et en complément de celle de compétence linguistique, introduite par Noam Chomsky: il s'agit de manifester que la capacité à communiquer langagièrement ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies.

proposés dans les différents plans de formation par l'institution qui délimite les programmes du cycle secondaire.

III-3.4- Comment a-t-on constitué le corpus d'analyse?

Ce petit rappel des différentes étapes d'investigations réalisées depuis une dizaine d'années, nous a permis d'établir un état des lieux sur l'enseignement/apprentissage de l'oral et de l'écrit en Algérie, plus exactement dans la région de Tlemcen. La somme des réflexions faites nous a guidé et conduit sur la voie qui nous a permis de repenser la manière (comment ? Où ? Quand ? Avec qui ?) constituer notre corpus d'étude, celui qui a servi à notre recherche doctorale.

Au moment de la réalisation de notre corpus, nous n'avions qu'une idée assez vague sur la manière de récolter des données, même si au départ, nous volions privilégier la piste selon laquelle l'argumentation allait être analysée à l'oral sur une durée qui avoisinerait les deux heures mais aussi sur l'écrit où les suets devaient rédiger un texte argumentatif comme dans une épreuve d'évaluation classique.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons organisé une journée qui fut réservée spécialement pour la réalisation de cette expérimentation qui s'est déroulée de la manière suivante :

Nous avons convoqué vingt étudiants pour assister à neuf heures à un débat de classe. Il faut rappeler aussi qu'un travail pédagogique préliminaire a été effectué durant la séance précédente où il était question de motiver les étudiants à venir un jeudi assister à un débat de classe. C'était dans le cadre du module de PSL qui concernait des étudiants de première année de licence de français, à l'époque du système classique.

A midi, devaient nous rejoindre vingt autres étudiants qui eux, devaient arriver au moment où le débat prenait fin et ensemble, les quarante sujets, sont

invités pendant une heure et demie à rédiger un texte de type argumentatif sur un sujet que ceux qui avaient assisté au débat connaissaient bien. Ce travail pratique fut réalisé au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen le mois de mai 2007.

Pour enregistrer le débat, nous nous sommes équipés d'un matériel de sonorisation numérique et nous avons disposé des micros devant chaque intervenant pour pouvoir récolter des enregistrements audibles afin de faciliter la transcription.

Le sujet lancé dans le débat était donc le même que celui qui fut proposé aux scripteurs : « *Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous préciserez votre point de vue sur le mariage traditionnel ou/et moderne en Algéri*e ».

Pourquoi ce thème précisément ? Notre intention visait essentiellement à mettre le sujet en situation de communication sur un thème qui intéresse beaucoup les jeunes Algériens à cet âge-là. Il est d'autant plus d'actualité permanente car, relevant du domaine de la sociologie et donc de l'environnement dans lequel évoluent nos jeunes étudiants dont la moyenne d'âge varie entre 18 et 22 ans et sachant aussi que la thématique du mariage constitue pour eux le sujet de discussion par excellence pour des raisons multiples : il s'agit de leur avenir proche, mais aussi pour l'avoir vécu soit personnellement, soit par le biais d'une personne proche telle que le frère ou la sœur voire un cousin ou cousine.

Nous pensons aussi, sans pour autant établir une analyse sociologique pure car ceci ne relève pas de notre domaine, que nos étudiants évoluent tous à l'intérieur de la cellule familiale et que culturellement ils « subissent » le discours parental en ce qui concerne cette thématique précisément et par voix de conséquence, l'influence de cet ancrage culturel est inévitable.

Par ailleurs, nous avons eu le temps de remarquer durant les années d'exercice dans le secteur de l'enseignement, d'abord au lycée, ensuite à l'université que

l'apprenant algérien, dés qu'on lui pose une question à laquelle il doit répondre en argumentant, il se trouve en situation de frustration dans la mesure où il est confronté à des situations-problèmes multiples et donc, des compétences assez complexes pour lui à mobiliser:

- La compétence linguistique, avec tout ce que cela suppose comme difficultés qu'on connaît, celles qui ont trait à la morphosyntaxe et au lexique lors de la production d'un discours dans la langue 2 mais aussi les difficultés acquisitionnelles et des processus divergents conçus dans deux codes différents.
- La compétence langagière que nous avons ciblée dans notre travail.
- La compétence culturelle : Nous supposons par ailleurs que vu l'âge de nos jeunes étudiants, ils restent dépendants culturellement de la cellule familiale et n'arrivent pas à dissocier l'argument de l'autre (parents-grands parents-oncles- tantes etc.) de son propre opinion. Qu'arrive-t-il à ce jeune homme ou à cette jeune fille d'une vingtaine d'années qui, au moment de répondre à une question posée dans un cadre académique (lycée/Université…) décide sans le vouloir de se substituer à un(e) adulte (parents ?) et commence à argumenter en usant de stratégies autres que celles qui devraient apparaître, comme pour faire plaisir à l'autre adulte qu'est l'enseignant. Du coup, le sujet tombe dans le piège de la stéréotypie et des représentations du dogme et bien d'autres aspects.

Qui sont ces sujets? Il s'agit d'un groupe d'étudiants (16 de filles et 4 garçons) qui sont inscrits en 1ère année de licence dite classique de français (ancien régime). Ils ont entre 18 et 22 ans (18 pour les nouveaux bacheliers et les autres viennent d'un changement de filière ou viennent de décrocher un baccalauréat candidat libre). Lors de la première année de leur cursus, il leur est proposé un certain nombre de modules dont le contenu vise essentiellement le renforcement linguistique puisqu'il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas encore d'étudiants universitaires déjà rodés mais « de terminales sortants ». Parmi ces modules, il y avait celui qu'on appelait TEEO (techniques d'expression orale et écrite) et dans

lequel on reprenait tous les modèles discursifs parmi lequel figurait justement l'argumentation. Dans le module de pratique systématique de la langue (PSL), des collègues et moi-même avions mis en place des activités de classe visant à développer la compétence langagière d'où l'organisation de débats authentiques, une activité très appréciées par les apprenants.

Rappelons que l'université de Tlemcen est un grand pôle universitaire qui accueille des étudiants provenant de plusieurs localités avoisinantes dans un rayon qui dépasse les 600 km ; en plus des villes de l'intérieur de la wilaya de Tlemcen, nous pouvons citer les quelques wilayas d'où viennent les étudiants s'inscrire régulièrement au département de français de l'université de Tlemcen : Aïn-Témouchent, Béchar, Saïda, Naama, El Bayed etc.

En effet, l'échantillon que nous avons choisi pour réaliser ce corpus nous paraît assez représentatif dans la mesure où les sujets qui ont participé au débat et à la réalisation des productions écrites appartiennent à des niveaux sociologiques différents. L'appartenance géographique joue aussi un rôle prépondérant car il s'agit de la dimension culturelle à prendre en considération à prendre en compte lors de l'analyse des énoncés produits au moment de la réalisation du corpus.

Comment a-t-on constitué le corpus ? Le 22 mai 2006, nous avons invité des étudiants du groupe 2 de 1ère année de licence de français à venir au département afin de participer à un débat sur un sujet d'ordre général. On leur a expliqué que la participation à un débat leur permettrait de développer leur compétence communicative et que le recours aux interactions verbales les aiderait à devenir encore plus performants quant à l'autonomie langagière à laquelle ils aspiraient. Nous avons établi une liste dans laquelle les étudiants intéressés devaient s'inscrire librement à cette séance de « renforcement linguistique » destinée aux volontaires. Ceci étant, nous avons du puiser de la stratégie pédagogique pour « intéresser » quelques-uns qui nous paraissaient intéressants pour notre expérience car ils répondaient à certains critères tels que l'âge, le sexe, l'appartenance socioculturelle

et même leur lieu de résidence. Nous avons obtenu le nombre de Vingt étudiants qui ont accepté de venir participer à ce débat. La séance devait se dérouler un jeudi de 9h à 11h. Pour des raisons que j'ignorais à ce moment précis, j'ai d'instinct convoqué les vingt autres étudiants restants à 11h30 pour un devoir écrit qui servirait de repêchage en cas de mauvais résultats aux examens de fin d'année et pour lequel ils devaient se préparer à rédiger par écrit un texte relevant d'un des types discursifs déjà travaillé pendant les travaux dirigés. En fait, j'ai prévu de leur demander de rédiger un texte argumentatif sur le même sujet qui allait être débattu et les 40 étudiants (20+20) allaient être soumis à la même épreuve de la production écrite au même moment et dans la même salle. Ceux qui n'auraient pas participé au débat, allaient se trouver dans une situation « classique » d'examen ordinaire, comme celui d'un EMD ou de l'épreuve de production écrite du baccalauréat. Cependant, l'autre groupe, aurait déjà débattu oralement du problème et aurait confronté son argumentation à l'opinion des autres étudiants qui auraient participé à la discussion.

Pourquoi avoir procédé de la sorte ? Pour mesurer l'écart qui existerait entre des scripteurs soumis à une épreuve de production écrite dans les conditions « classiques » et qui se trouveraient en situation d'écrit « ordinaire », et d'autres qui auraient pris du recul par rapport à ce qu'ils pensaient écrire, à ce qu'ils pensaient croire vis-à-vis d'une problématique revisitée par d'autres étudiants qui ont le même âge mais qui ne pensent pas de la même manière.

Nous avions encore cette première hypothèse en tête: Y aurait t-il écart sur le plan de la stratégie communicative, voire argumentative entre les deux groupes dans l'épreuve écrite? – Est-ce que ceux qui auraient assisté au débat, s'éloigneraient-ils de la subjectivité dans leur discours ? – Est-ce que l'engagement sur le plan énonciatif reste le même chez les uns comme chez les autres ? – Est-ce que, lorsqu'on a échangé des arguments au sein de groupe, arrive–t-on à forger notre propre opinion ? Arrive-t-on à s'éloigner de l'argument appartenant à l'imaginaire communautaire et des stéréotypes dus à un ancrage culturel inévitable ? Enfin, est-

ce qu'au bout du débat, arrive-t-on à mieux organiser un discours argumentatif cohérent, avec une prise de conscience de la dimension culturelle que peut contenir argument ou une opinion ?

III-3.5- A propos du débat organisé en classe.

III-3.5.1- Le débat : Une activité didactique.

Il s'agit d'une activité orale classique très utilisée dans les classes de langue. Le débat est une activité incontournable lorsqu'on cherche à faire acquérir aux apprenants des procédés discursifs comme l'expression de l'opinion ou l'argumentation. Cependant, le débat est une activité rarement utilisée dans l'enseignement du FLE en Algérie car dans notre pays, l'apprentissage de cette langue a toujours été centré sur l'écrit et les élèves ont rarement l'occasion de participer à des situations d'interaction orale.

Dans la classe de langue étrangère, le débat répond essentiellement aux deux objectifs suivants :

- Il permet d'abord d'ouvrir un espace de parole où les apprenants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée. Un tel type d'activité « **est indispensable pour les approches communicatives qui cherchent à créer en classe une dynamique où l'élève occupe un rôle plus actif et fait un usage authentique de la langue. Il l'est également si l'on considère que pour apprendre à parler, il faut communiquer.** »[120]
- Il est utilisé aussi en tant que genre de discours de manière à ce que l'élève puisse en développer la maîtrise ainsi que les processus discursifs qui lui sont inhérents (donner son opinion, étayer, ou réfuter une thèse, etc.). En effet, « **dans l'optique d'un enseignement de l'oral, le travail sur le débat a également pour but de faire acquérir aux élèves la maîtrise d'un genre**

[120] Mahieddine Azzedine, "*Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère.*", Thèse doctorale soutenue en juillet 2009, sous la direction de Matthey M. et Benmoussat B.

oral formel[121], c'es-à-dire dont les caractéristiques sont plus ou moins conventionnelles. »[122]

Le débat est un genre relativement bien défini et généralement connu des élèves. Les débats télévisés par exemple ont certainement contribué à la construction d'une représentation, voire d'un prototype de ce genre. J. DOLZ et B. SCHNEUWLY (1998) distinguent trois formes de débats pour le travail en classe : *le débat d'opinion sur fond de controverse*, la *délibération* et *le débat à fin de résolution de problème*. Ils diffèrent selon la finalité que l'on attache à chaque type de débat : convaincre ou défendre son point de vue, prendre une décision ou accroître son savoir[123]. Quelle que soit la forme que peut prendre un débat, il reste fondamentalement une activité basée sur la prise de position et l'argumentation.

Le débat fait partie des genres dialogaux (vs monologaux) (Roulet et al. 1985), c'est-à-dire ceux « **dont la production est polygérée et requiert une structure d'échange, comme dans la conversation quotidienne** » (De Nucheze & Colletta, 2002 : 51).

Il faut remarquer que, dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en particulier au niveau du secondaire ou de l'université, les apprenants possèdent déjà une assez bonne connaissance de la variété des genres oraux. Même s'ils n'ont jamais fait l'objet d'un enseignement explicite en classe, nous savons qu'il existe chez tous les locuteurs une connaissance de la variété des genres oraux en tant que savoir implicite, intériorisé au fil de leurs expériences langagières : tout le monde peut reconnaître et faire la différence entre une discussion, un débat, une interview, une transaction, un entretien d'embauche etc. C'est dans ce sens que S. Moirand (2003) définit le genre comme **« une représentation sociocognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été "exposés"**

[121] Les genres formels s'opposent aux formes quotidiennes de la communication orale.
[122] Cf. Travaux de Mahieddine A,
[123] Cf. DOLZ et SCHNEUWLY, 1998, p.28-29, pour plus de précisions.

dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société… »[124]

Ainsi, les apprenants qui savent déjà débattre en langue maternelle possèdent un « schéma mental » ou « scénario cognitif [125]» du débat, c'est-à-dire une connaissance de la structure et du déroulement de cet événement interactionnel. Si nous considérons que le débat en tant que genre fonctionne de la même façon que les deux langues-cultures, alors nous pouvons supposer que certaines capacités argumentatives ou stratégies discursives qui sont en jeu dans cette activité sont transférables de la langue maternelle vers la langue étrangère ; par exemple, savoir écouter les autres pour se positionner, reprendre les propos des autres pour présenter son opinion ou la défendre, choisir de se taire à tel moment ou d'intervenir à tel autre, anticiper sur un contre-argument, multiplier les arguments ou les exemples pour convaincre etc.

Cependant, le problème pour ces apprenants est de réussir cette activité dans la langue cible qu'ils apprennent, c'est-à-dire être capable d'utiliser des formes linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, réfuter, nuancer, abonder, etc. Comme nous le verrons dans l'analyse du corpus, nous pouvons donc prévoir des insuffisances au niveau lexical et morphosyntaxique ou, plus spécifiquement, dans la maîtrise des unités linguistiques relatives aux situations et stratégies argumentatives : expressions pour introduire l'opinion personnelle (*à mon avis, moi je pense que, moi personnellement etc*.), pour exprimer des concessions ou des objections, locutions modalisatrices (pour marquer la certitude, la probabilité …),

[124]Moirand S: Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? Consulté sur internet le 12/07/2008: http://icar.univ-lyon2.frEquipe1/ actes /journée_genre/Moirand_cat_genres.rtf
[125] Nous rejoignons les notions de "schéma cognitif" (Bartlett, 1932), "Frame" (Minsky, 1975) et "script" (Schank et Abelson, 1977) introduites pour décrire l'organisation de nos connaissances en mémoire.

les articulateurs logico-argumentatifs, etc. Toutefois, le débat peut être justement le lieu de construction de ces connaissances.

Enfin, il est utile de signaler que le débat qui se déroule en classe de langue présente des caractéristiques, inhérentes à la situation didactique, qui le distingue, dans une certaine mesure, des débats qui se déroulent ailleurs.

En effet, la classe de langue est un contexte communicatif particulier où enseignant et apprenants entretiennent une relation sociale particulière sous-tendue par un « contrat didactique ». Quelles que soient les activités de la classe de langue, elles restent toujours subordonnées à leur finalité qui est l'apprentissage de la langue. Le déroulement des activités en est toujours influencé et les discours de la classe en porte toujours les traces.

III-3.5.2- Description de la situation observée : le débat en question

La première réflexion que nous pouvons faire est que les étudiants n'ont pas l'habitude de participer à des débats organisés et donc ils sont souvent impressionnés dans ce genre d'exercices, d'autant plus qu'avant l'université, au lycée, on ne prévoit pas ce type d'activités dans les programmes officiels. Par conséquent, ce sont des étudiants qui, pour la plus part d'entre eux, n'ont pas trop l'habitude de communiquer de manière organisée avec leurs camarades de classe et, de surcroît, dans une langue étrangère comme le français. En effet, cela justifie quelques difficultés sur le plan organisationnel, lors des différentes prises de paroles et surtout au moment où tout le monde voulait parler en même temps.

Par ailleurs, ce qui était attendu lors de cet exercice visant l'interaction, c'était notamment de déclencher le déclic chez les étudiants qui avaient du mal à communiquer et voir comment ils allaient devenir, au fur et à mesure, de plus en plus autonome quant à sa prise en charge au plan du communicationnel. Cependant, si cela devait fonctionner de la sorte avec certains (CHIB, CHEH, CHIK, BOUS,

KHEI, BENA, BRAH), ce n'était pas le cas des autres participants qui sont restés muets, visiblement impressionnés par « l'audace » de quelques uns de leurs camarades (BOUH, BAKH, ZEK et CHER) qui semblaient plus à l'aise quant à la prise de parole. Les raisons sont différentes chez les uns et les autres : si pour BAKH et BOUH la compétence langagière semble jouer en leur faveur, ZEK, CHER et BEST ne jouissait pas du même avantage mais elles arrivaient à se surpasser, à jouer le jeu et finir par s'imposer en étalant leurs idées de la manière la plus claire possible. En somme, au-delà de l'enjeu visé par cet exercice dans le cadre de notre expérimentation, le débat reste un exercice très recommandable pour développer la compétence langagière chez les apprenants du FLE.

Le thème général qui allait être débattu lors de cet exercice interactionnel était relatif au mariage : il était question de comparer la vision des uns et des autres quant à sa conception. Pour lancer le débat, nous avons évoqué quelques expressions suggestives telles que « *mariage traditionnel* », ou « *mariage moderne* », « *mariage d'amour* » et « *mariage de raison* ». Cependant, plus on avançait dans le débat et plus d'autres sous-thèmes apparaissaient et les participants manifestaient un certain engouement voire une passion sûre et demandaient donc à prendre la parole.

Aussi, plus le débat avançait, plus nous nous trouvions en train de discuter d'autres sous-thèmes et c'est la raison pour laquelle l'enseignant devait intervenir très souvent pour revenir au thème générique. Les sujets qui furent évoqués sont les suivants :

- Le chauvinisme
- Les différentes sortes de ségrégations (à caractère social, culturel etc.)
- Le problème identitaire
- La liberté de la femme
- La liberté d'expression
- Le dialogue dans la famille
- L'amour et les tabous

- La culture et les générations
- L’instruction et la culture dans un couple
- L’islam et le contact avec les religions
- Le brassage des cultures
- Le port du hidjab
- L’éducation des enfants
- Les mariages mixtes
- Les mariages précoces
- Les mariages d’affaires
- Les mariages arrangés

Nous pouvons résumer les axes d’interventions qui ont été débattus dans le débat comme suit :

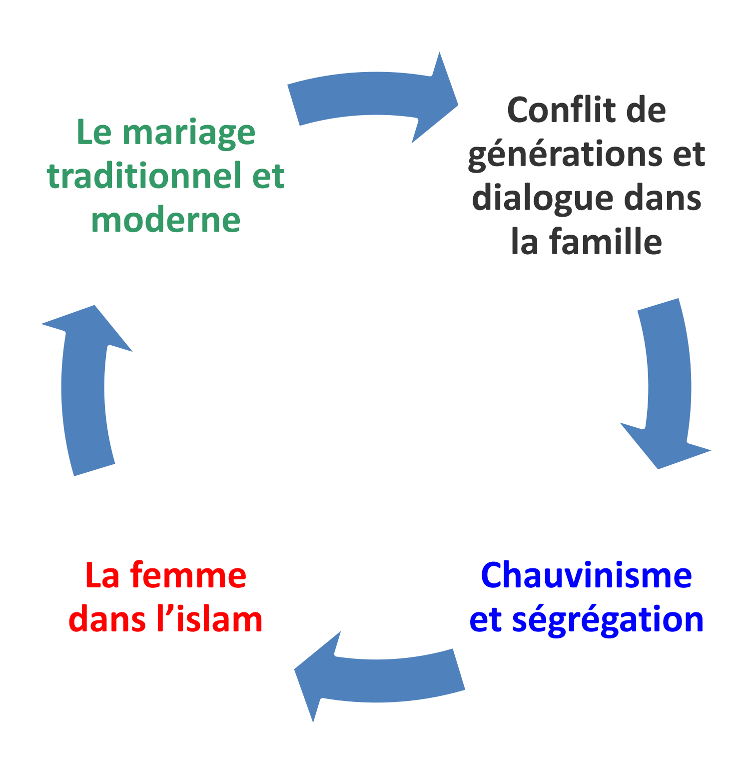


Figure 1 : Présentation de quelques thèmes débattus lors du débat

Le débat s’est déroulé dans une salle de classe au département des langues étrangères, plus précisément dans les locaux réservés à la filière de français. Comme nous l’avons souligné plus haut, le débat qui fut filmé par un étudiant qui a d’ailleurs participé après à l’épreuve écrite, a duré 90 minutes environ. Les

étudiants étaient disposés en forme de la lettre « U », comme on a l'habitude de fonctionner lors des séances de travaux dirigés. Cette disposition permet, en mon sens, une fonctionnalité plus appropriée quant à l'interaction ainsi que le climat convivial que nous envisagions d'installer.

III-3.6- Le cadre spatio-temporel de l'expérimentation:

Sans pour autant avoir opté pour une analyse interactionnelle, nous évoquons **Kerbrat –Orecchioni** (**1990**) avec le contenu et la forme des interactions qui sont toujours déterminées dans une certaine mesure par le cadre spatio-temporel où elles se déroulent. Il exerce une contrainte particulièrement forte en situation institutionnelle d'enseignement/apprentissage.

III-3.6.1- La classe : un espace d'apprentissage et social.

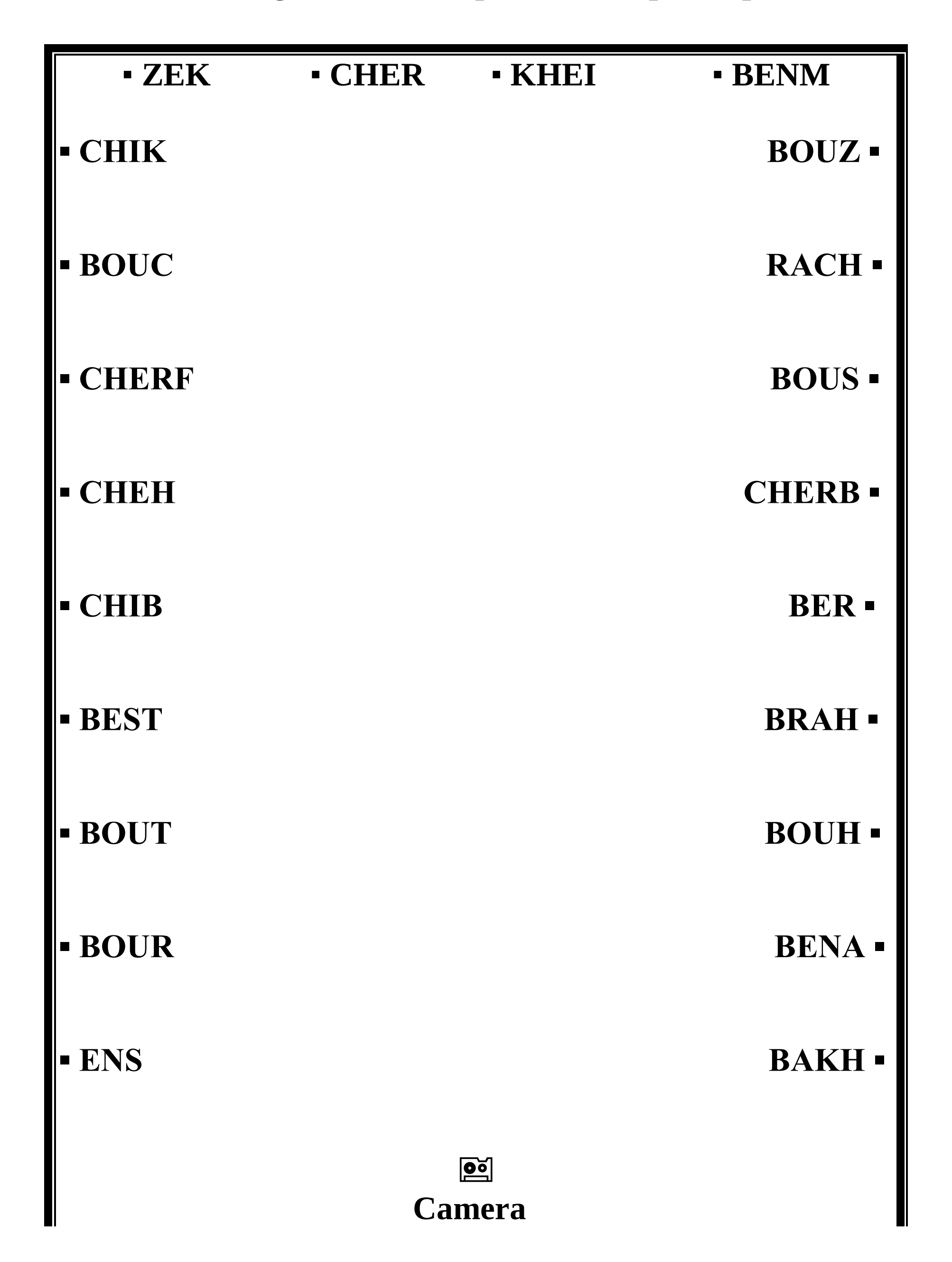
L'espace classe est défini comme un lieu particulier, prévu et aménagé par une institution pour que se réalise un enseignement/apprentissage en fonction d'objectifs déterminés. En tant qu'espace physique, la classe se caractérise par une certaine configuration, c'est-à-dire une disposition particulière du groupe de travail constitué d'un enseignant et d'un nombre variable d'apprenants. Le débat qui sous-tend une interaction orale, exige une présence physique, cette configuration va jouer un rôle déterminant. Le schéma traditionnel (rangées de tables les unes derrière les autres), par exemple, ne favorise pas la communication et en particulier les interactions entre pairs, leur regard étant orienté presque uniquement vers l'enseignant. Cependant, la configuration en fer à cheval [U], est beaucoup plus favorable. Chacun peut balayer du regard toute la classe et les échanges sont plus faciles et plus directs. Le non verbal (gestes, mimiques, attitudes corporelles …) peut aussi être pleinement exploité, conformément à la nature intrinsèquement multimodale de la communication.

Evidemment, le choix de tel ou tel schéma de classe est signification de la méthodologie ou des activités à réaliser. En tant qu'espace institutionnel, la classe

est un lieu de rencontre entre deux statuts : celui de l'enseignant et celui de l'apprenant.

Pour réaliser l'activité que nous avons prévue (le débat de classe), nous avons opté bien évidemment pour la formule la plus facilitatrice pour les participants : la configuration en fer à cheval [U], le choix aux participants de s'asseoir là où ils veulent etc.

III-3.6.2- DEBAT : **Configuration et disposition des participants**



III-3.7- Argumentation et interaction : le débat en question

Nous avons calculé le nombre de tour de parole pour chaque participant ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de TP qui est de 736. Les résultats ont été classés par ordre décroissant dans le tableau qui suit :

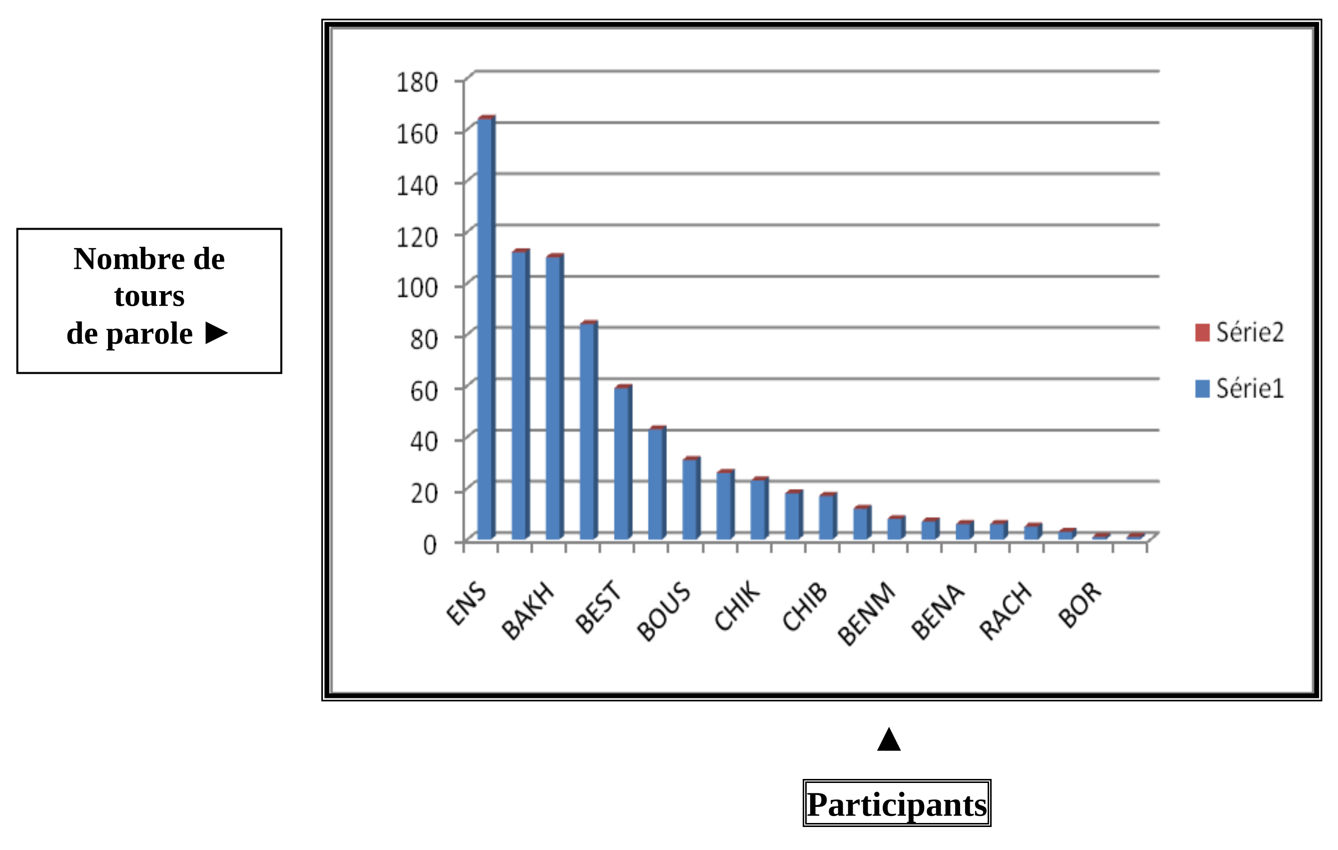
Tableau : **Nombre d'échanges initiés par chaque participant dans le débat**

N°	Sujet intervenant	Nombre de tours de parole	Taux
1	ENS	164	22,28%
2	BOUH	112	15,21%
3	BAKH	110	14,94%
4	ZEK	84	11,41%
5	BEST	59	08,01%
6	CHER	43	05,84%
7	BOUS	31	04,21%
8	CHEH	26	03,53%
9	CHIK	23	03,12%
10	BRAH	18	02,44%
11	CHIB	17	02,30%
12	BER	12	01,63%
13	BENM	8	01,08%
14	KHEI	7	00,95%
15	BENA	6	00,81%
16	CHERB	6	00,81%
17	RACH	5	00,67%
18	CHERF	3	00,40%
19	BOR	1	00,13%
20	BOUZ	1	00,13%
21	BOUC	0	00%
22	BOUT	0	00%
Total			736

Remarque : Comme nous le constatons dans le tableau ci-dessus, les deux étudiantes (**21 BOUC** et **22 BOUT**) étaient présentes au débat mais n'avaient pas pris la parole.

Représentation graphique :





III-3.8- Identification des participants :

Nous tenons, comme il est préconisé dans les normes, à garder l'anonymat des étudiants ayant participé aux deux exercices à savoir, le débat et l'épreuve écrite. Cependant, pour des raisons inhérentes à l'enquête et à l'identification socio didactique des sujets en relation avec l'analyse de leur discours produit, nous avons jugé utile de divulguer quelques informations qui concernent leur sexe, leur âge, le lieu de résidence (pour déterminer la situation géographique) ainsi que leur situation sociale.

Identification du groupe ayant assisté au débat :

A- BENA: Sexe féminin **-** 22 ans – habitant à Aïn Youcef (12 km de Tlemcen) – père décédé et mère sans profession – Bac sciences.

B- BOUH : Sexe féminin – 21 ans – née à Alger – Habitant au centre ville de Tlemcen – père, pilote de ligne – mère, hôtesse de l'air – Bac : sciences exactes.

C- CHIB – sexe masculin – 21 ans – lieu de résidence : Hennaya (banlieue de Tlemcen) – père commerçant et mère sans fonction – bac lettres et sciences humaines.

D- BRAH: Sexe masculin – 22 ans – né à Oran – père retraité et mère au foyer – résident dans la banlieue d'Imama **-** Bac lettres et sciences humaines.

E- BOUR : Sexe féminin – 20 ans – Née et habite à Hmmam Bouhdjar (W. Aïn Témouchent) – Père, enseignant d'arabe – mère, secrétaire d'administration – Bac, lettres et sciences humaines.

F- BAKH : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Tlemcen – père décédé et mère commerçante – Bac, lettres et sciences humaines.

G- BER : Sexe féminin – 21 ans – Née à Sidi Bel Abbes et réside à Imama, banlieue de Tlemcen – Père, procureur de la république et mère sans profession – Bac, sciences de la nature et de la vie.

I- BENM Sexe féminin – 20 ans – née à Blida et réside à Imama (Tlemcen) – Père médecin spécialiste et la mère, médecin généraliste – Bac, sciences de la nature et de la vie.

J- BEST : Sexe féminin **-** 19 ans – née et habit à Tlemcen – père retraité et mère au foyer – Bac, lettres et langues étrangères.

K- BOUT: Sexe féminin – 20 ans – Née et réside à Al Amria (Wilaya de Aïn Témouchent) – Père, commerçant et mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

L- KHEI: Sexe féminin – 23 ans – Née et habite à Aïn Témouchent – Père, retraité et mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

M- CHERB : Sexe féminin – 20 ans – Née et réside à Tlemcen – Père, médecin et mère, enseignante de sciences nat. au lycée –Bac Sciences de la nature et de la vie.

N- BOUC : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Nedroma (50 km de Tlemcen) – Père, sans profession et mère au foyer – Bac lettres et sciences humaines.

O-CHEH: Sexe masculin – 21 ans – Né à Nedroma et réside à Sabra (W.Tlemcen) – Parents retraités de l'éducation nationale – Lettres et langues étrangères.

P- BOUS: Sexe féminin – 19 ans – Père décédé et mère enseignante – Née et réside dans la banlieue de Tlemcen **-** Bac, lettres et sciences humaines.

Q- CHERF : Sexe féminin – 23 ans – Née et réside à Tlemcen – Père, commerçant et mère au foyer – Bac, lettres et langues étrangères.

R- CHIK: Sexe féminin – 19 ans – née et réside à Tlemcen – père, retraité et mère au foyer – Bac, sciences de la vie et de la nature.

S- BOUZ : Sexe féminin – 18 ans – née à Constantine et réside à Tlemcen – Père, fonctionnaire et responsable à la wilaya et mère au foyer – Bac lettres et sciences humaines.

T- ZEK: Sexe féminin **-** 20 ans – Née et réside à Tlemcen – Père, avocat et mère, enseignante – Bac, sciences islamiques.
Remarque : L'étudiante représentée par le symbole « **CHER** » a participé au débat mais n'a pas composé à l'épreuve écrite car elle avait au même moment un examen dans un autre module.

III-3.9- Méthodologie d'analyse du discours écrit

L'expression, qu'elle soit écrite ou orale, peu importe, est orientée selon des axes précis mettant le communicant, qu'il soit scripteur ou orateur, face à des exigences dont il ne peut contourner la nécessité : à qui s'adresse t-il ? – Pourquoi communique-t-il? Et donc, comment communique-t-il ? (Ou plutôt, comment devrait-il communiquer ?).

Ce cadre de la communication posé, il est évident que l'enseignement du français langue étrangère, orienté essentiellement vers l'écrit (du moment où les modes d'évaluation restent à l'écrit)[126], définit de manière claire et précise (bien que peu opératoire) le statut des « actants » de la communication, le type de discours à mettre en place et la visée communicative poursuivie.

[126] Nous pensons aux pratiques de l'évaluation préconisées dans le système éducatif en Algérie (devoirs trimestriels –compositions – baccalauréat) mais aussi dans l'enseignement supérieur puisque 80% des modes d'évaluation s'opèrent à l'écrit.

Quand bien même cela est annoncé, tant dans les directives que les institutions pédagogiques officielles, comme étant la bonne voie et le meilleur moyen, car institutionnalisé, d'atteindre les objectifs préconisés et de réaliser le but assigné à la discipline, à savoir rendre l'élève autonome face à la langue, il n'en demeure pas moins que l'échec reste avéré sur le terrain car consommé de manière totale et spectaculaire pour tous ceux qui ont « subi » le cursus du secondaire : combien de copies de candidats au baccalauréat n'atteignent pas dix sur vingt ? Combien d'élèves en fin de cycle, devenus étudiants universitaires, ne sont pas « autonomes »face à la langue ?- L'examen des copies de certains étudiants en licence de français peut le confirmer. Pour toutes ces raisons, nous vous invitons à prendre connaissance des copies des étudiants de première année de licence pour se rendre compte du déficit au niveau de la compétence linguistique[127].

Apprendre à écrire et évaluer l'écrit des apprenants algériens sont devenus la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans notre système éducatif mais l'écrit est aussi le « lieu d'angoisse » des enseignants et des apprenants (ou élèves ?) car il s'érige comme facteur déterminant de l'échec et, partant du désarroi qui s'installe en classe de français, l'enseignant constate qu'il ne peut agir efficacement pour améliorer « les prestations » des apprenants/scripteurs qui à leur tour, ne comprennent pas trop bien ce qu'il faut faire pour être plus performants.

Nous avons eu l'occasion d'assister à des séances de classe dans plusieurs lycées ainsi que dans plusieurs cours de TEEO au département de français et où l'on a pu observer des activités de « préparation à l'écrit »proposées par des enseignants et qui visaient la textualisation des énoncés confectionnés par les élèves. L'étape suivante consistait en la réalisation de « la tâche » proprement dite, à savoir la rédaction d'un texte syntaxiquement bien construit d'une part et sémantiquement correct d'autre part, en combinant des syntagmes, des énoncés pour en faire « un montage textuel ». Le problème devient plus complexe lorsque les marques de la

[127] Voir annexe (2)

consigne donnée à la tâche demeurent difficilement observables lors des pratiques évaluatives.

« Si écrire en langue étrangère est souvent douloureux pour l'apprenant, le travail de l'enseignant, qui cherche à guider et corriger de façon constructive, peut l'être tout autant. » [128]

Ce qui nous a interpellé lors des moments d'observation dans ces classes de langue c'est que très souvent les praticiens ne mettent pas trop l'accent sur la compétence de communication qu'on est sensé installer ou développer et que les différentes dimensions qui caractérisent la production écrite ne sont pas efficacement perçues. Ces dimensions peuvent être schématisées comme suit :

a- La dimension de la phrase : La phrase étant l'unité d'apprentissage dans de nombreuses méthodes et le lien des corrections ponctuelles ; l'on insistera sur la maturité syntaxique.
b- La dimension du texte : Ici, on est tenu d'exprimer ce qui fait qu'un texte « se tient » plus ou moins, ce qui affecte la cohésion textuelle.
c- La dimension du discours : le texte est placé dans son contexte énonciatif, en adéquation à la situation. **« Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte »**[129]. Nous sommes tentés de dire aussi que tout texte n'est pas expressif et ne traduit pas toujours le « vouloir-dire » du scripteur.

III-3.10- La dimension du *discours* dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit :

Jusqu'en terminale, on prépare l'élève à aborder l'écrit en mettant l'accent sur la compétence linguistique que l'on tente d'installer lors de la confection des énoncés, des phrases et du texte. Avec l'avènement de la pédagogie (ou démarche)

---

[128] Woodley Marie-Paule, in Français dans le monde, No167.
[129] Charolles.M, 1978, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langue française, No 38. 8

du projet, on essaye de la doubler de la notion de compétence de communication. Il s'agit encore une fois de prendre du recul pour considérer maintenant le texte dans son contexte énonciatif car la dimension du discours, faut-il encore le rappeler, c'est le texte en action. La question que nous nous posons est la suivante : les situations de communication écrites doivent être dynamiques : comment les rendre possibles en milieu institutionnel ? Comment les rendre explicites ? Comment sensibiliser les apprenants à l'importance des conditions de production dans l'organisation du message écrit ?

Chacun reconnaîtra que la « rédaction » comme activité de classe est une pratique artificielle du point de vue communicationnel. L'apprenant est contraint d'occuper le statut de producteur simulé et de s'inventer un destinataire « fictif » (*imagine que tu es journaliste et écris un fait divers*), tout en devant feindre qu'il ignore s'adresser à un destinataire réel, invisible mais éminemment présent : le correcteur (nous faisons allusion ici aux sujets d'essai proposés à l'épreuve du baccalauréat). De plus, l'élève doit souvent produire un texte partiel, pragmatiquement et sémiotiquement mutilé (décris ta chambre), dans la mesure où il n'est pas inséré dans un ensemble textuel qui lui donne sens et cohérence.

Dans la pédagogie du projet, l'élève qui s'adresse à des lecteurs « ciblés » (élèves de la classe et ceux d'autres classes) découvre plus facilement que contextualiser un écrit c'est l'inscrire dans une production qui, outre les points de repères énonciatifs (personne, moment, lieu)) attribue au texte un but recherché à un destinataire visé (par exemple, écrire une lettre adressée au proviseur du lycée lui demandant l'autorisation à faire du théâtre.)Il apprend aussi que l'interaction écrite possède des attendus spécifiques (imaginer la présence du destinataire, la distance, réception différée..).

L'écrit étant un « langage sans interlocuteur direct », par rapport à l'oral, est plus « abstrait », « volontaire » et « explicite ». Plus abstrait, au niveau communicationnel, en ce sens qu'au niveau de l'organisation globale, le scripteur

doit garder en mémoire l'image du destinataire et l'idée des buts communicationnels qui gouvernent la production de son écrit. C'est ce qui explique cet aspect plus « volontaire » de l'écrit : le motif d'agir langagièrement découle moins du dynamisme de l'interaction que de l'effort constant de l'énonciateur d'autocontrôler l'absence du destinataire par un souci continu de gestion des intentions et d'anticipation des réactions : anticiper les efforts et non plus les vérifier, calculer l'ajustement entre la représentation des buts et l'image du destinataire. Or, la rédaction traditionnelle, qui enferme l'apprenti scripteur dans l'artifice et la solitude scripturale, l'empêche justement de découvrir et d'éprouver cette spécificité situationnelle de l'écrit. A ce propos, l'expérience que nous avons menée, à savoir débattre du sujet avant de passer à l'épreuve écrite, met l'apprenant scripteur dans une situation de communication plus vivante, plus réelle.

III-3.11- A propos de la production écrite directe

Pour des raisons inhérentes à l'analyse, nous avons pris la décision d'apporter quelques correctifs aux textes se trouvant en annexe, uniquement au plan de l'orthographe usuelle. L'objet de notre étude ne relevant pas de l'aspect linguistique, nous avons jugé utile d'intervenir dans notre corpus sur l'orthographe pour une meilleure lisibilité des séquences à analyser. Cependant, nous n'avons pas touché à la morphosyntaxe même quand les séquences phrastiques présentaient des imperfections grammaticales, de peur de s'éloigner du vouloir dire du scripteur. Quant aux impropriétés relevées au niveau du vocabulaire, nous proposons des interprétations qui sont mises entre parenthèses (ou entre crochets) et écrites en italique, pour ne pas les confondre avec les mises en parenthèses qui existent dans le texte authentique.

Nous faisons remarquer aussi que le scripteur est socialement impliqué dans son entreprise énonciative. Il s'agit d'une écriture socialisée.

Dans les productions émanant des étudiants ayant participé au débat, nous remarquons plus d'engagement (« je » d'énonciation + « moi personnellement »

etc.) ; on a l'impression que le débat continue et que l'interaction écrite est plus présente par rapport à ceux qui ont composé directement, à la manière classique.

Notons aussi que les compétences linguistiques des étudiants soumis à l'expérience sont différentes d'un sujet à un autre. Il est à rappeler également que l'objectif de cette recherche est d'analyser les séquences argumentatives sans tenir compte de la compétence linguistique qui sera prise en charge ultérieurement lors des séances de remédiation dans lesquelles il est question d'évaluer le fond et la forme des productions écrites. En revanche, la mise en place des deux groupes dont l'un témoin, ne repose pas sur des critères relevant de leur niveau de compétences, préalablement établis : nous avons établi deux listes, ceux qui pouvaient venir à 10 h et assister au débat (ceux qui n'avaient pas d'empêchement personnel, tel qu'assister à un cours à la fac) et puis, 20 autres étudiants qui devaient nous rejoindre juste avant le début de l'épreuve écrite. Ceci dit, nous remarquons dans la fiche signalétique de chaque étudiant, que certains viennent de milieu rural et donc, ils n'ont pas eu la chance d'être dans de grands lycées et d'avoir eu des enseignants de français aussi compétents. En plus, à priori, quand on vient de milieu rural, les représentations que l'on peut se faire de la notion de mariage pourraient être très différentes: paradoxalement, nous avons remarqué que beaucoup de jeunes filles, issues de ces milieux, donnaient leur point de vue de manière très objective, loin de toute réflexion émanant de l'imaginaire collectif.

Il est intéressant de savoir que les étudiants scripteurs appartiennent à des niveaux socioculturels différents (voir les fiches signalétiques) et leur situation de famille n'a pas été signalée pour des raisons déontologiques : la majorité des étudiants sont célibataires mais certains d'entre eux sont mariés, d'autres sont fiancés alors quelques uns sont divorcés.

Nous remarquerons que les étudiants scripteurs s'imprègnent beaucoup de la langue maternelle pour dire : je dis que (nakoulou bianna), etc.

CONCLUSION :

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique sur lequel la recherche de ce travail s'est basée. En effet, nous avons d'un côté établi un état des lieux sur les approches méthodologiques concernant l'argumentation, plus précisément la technique du débat d'une part et, d'autre part, les méthodes d'analyse argumentative, en particulier celles qui sont en relation avec la compétence socioculturelle en milieu universitaire. D'un autre côté, nous avons expliqué comment nous avons constitué notre corpus d'analyse tout en présentant l'expérience que nous avons menée avec des étudiants de première année de licence de français de l'université de Tlemcen. Dans cette partie, il était nécessaire d'identifier les sujets intervenant dans les différentes productions, de présenter les étapes de l'expérience et les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée.

CHAPITRE IV :

Analyse du discours argumentatif et de la dimension culturelle

IV-1- Analyse du discours argumentatif

Introduction :

Dans ce chapitre, nous observerons de plus prés le fonctionnement du discours argumentatif chez les apprenants du FLE de première année de licence de l'université de Tlemcen. A partir d'éclairages théoriques que nous avons jugé nécessaire d'évoquer, nous analyserons des énoncés que nous puiserons du corpus choisi à cet effet (Cf. Débat et productions écrites)[130]d'abord au plan de la compétence argumentative et en suite, sous un autre angle, celui de la dimension culturelle contenue dans ce même discours. Si, pour des raisons organisationnelles nous opèrerons de manière distincte (argumentation et culture), nous pensons que ces deux types d'analyse sont complémentaires car, comme nous l'avons signalé tout au début, l'argumentation n'est autre que le prétexte didactique pour mettre en valeur cette démarche culturelle. Nous serions tenté de penser l'inverse aussi : c'est cette dimension culturelle qui est ancrée dans l'esprit des interlocuteurs qui réclame cette envie de communiquer avec l'autre, dans le but d'affirmer son identité, de la comparer à d'autres et en définitive de s'accepter en tant que tel mais aussi accepter l'autre. Nous verrons, à travers d'exemples précis, que le « *moi personnellement* » qui est revenu des dizaines de fois dans les énoncés des apprenants viendra se confondre avec celui des autres interlocuteurs à l'issue d'ne situation de classe où l'on privilégie la communication interactive.

IV-1.1- L'argumentation dans les débats en classe :

Selon les travaux de Laurence Simonneaux (2001), les échanges langagiers sont nécessairement inscrits dans un contexte déterminé. L'argumentation dans les débats en classe doit être abordée sur des questions socialement vives. Nous entendons par là, les sujets qui interpelleraient nos étudiants à cet âge précis et aussi leur sujet de discussion dans leur langue maternelle. Le thème du mariage débattu en classe a suscité beaucoup de passion et notre projet sur l'argumentation a donné les résultats escomptés au niveau de l'expression. Nous établirons en plus fins,

[130] Voir annexes (1) et (2).

l'analyse macroscopique des séquences discursives contenues dans le débat en l'opposant au discours écrit, ainsi qu'une analyse de l'argumentation dans la langue à partir d'extraits, en passant par l'analyse microscopique d'épisodes argumentatifs.

De notre point de vue, l'enjeu de ce type d'activités est d'installer chez nos étudiants cette capacité de se prendre en charge sur le plan langagier et de concilier les dimensions cognitive et émotionnelle au moment où l'apprenant produit un discours argumentatif. Il s'agit en fait de former des étudiants qui sont déjà informées sur l'usage de certaines stratégies argumentatives, pour qu'ils soient capables de participer aux débats dans lesquels il est demandé de maîtriser le discours qu'ils assument aussi, loin de toute ambiguïté : l'autonomie langagière. Nous insisterons sur une éducation sur et *pour* l'action, qui met en valeur des enjeux des valeurs et des compétences sociales, en l'occurrence la maîtrise de l'argumentation.

IV-1.2- Le débat en classe de langue : l'apprenant est un sujet social.

La première réflexion que nous pouvons soulever est celle des *situations débats* qu'il est, à notre avis, nécessaire de mettre en place, pour initier les apprenants du FLE à l'argumentation.

Nous avons remarqué, lors des pratiques pédagogiques, notamment dans les modules d'expression orale et écrite, que certains sujets sociaux interpellent nos étudiants beaucoup plus que d'autres. Si le sujet du *mariage* a été évoqué dans le débat c'est parce qu'il suggère quelque part, dans l'implicite, la question du divorce : un dossier brûlant qui revient quotidiennement dans les médias mais surtout dans les discussions de famille ; un sujet qui est repris souvent dans les exposés oraux présentés par les étudiants du département de français. Quand peut-on parler de questions socialement vives en débat en classe ? Voici une énumération des caractéristiques des questions socialement vives en débat en classe. Ces

descripteurs peuvent servir de base pour le choix des sujets à négocier avec les apprenants pour préparer un débat :

- Lorsque le sujet suscite des débats sur les différentes interprétations des uns et des autres.
- Lorsque les sujets sont très présents dans l'environnement social et médiatique, et que les acteurs de la situation didactique (apprenants et enseignants) ne peuvent y échapper;
- Lorsque les sujets sont abordés et appréhendés différemment chez lez apprenants, selon la culture des uns et des autres.

De ce fait, il est important de mettre en œuvre des situations-débats en classe dans lesquelles les déclarations[131]des participants, des étudiants venant de milieux socioculturels différents, sont débattues et examinées sous différentes facettes.

IV-1.3- Les formes de l'argumentation : Références théoriques.

Il est nécessaire de rappeler qu'il existe différents types d'argumentation. En effet, Selon les travaux de Van Eemeren *et al.* (1996), on retient trois formes dans l'argumentation : l'une analytique, l'autre dialectique et une dernière rhétorique :

La première est inscrite dans la théorie de la logique. Il s'agit des procédures inductives ou déductives qui mettent en relation les données à une conclusion. Par ailleurs, la forme dialectique concerne la manipulation dans les débats, même quand les données de départ sont erronées. Enfin, la forme rhétorique est basée sur des situations oratoires (qui, en pratique, peuvent d'ailleurs être orales ou écrites) où l'enjeu principal du discours est de persuader.

[131] Dans un débat qui s'étale sur plus d'une heure, la progression du discours développé se met en place grâce aux différentes déclarations des interlocuteurs et à travers lesquelles la discussion est relancée. Des séquences argumentatives seront analysées dans ce sens, dans ce chapitre.

Ce que nous avons constaté lors de notre expérimentation, c'est que les débats en classe mélangent les trois formes d'argumentation ; c'est ce que confirme d'ailleurs Jiménez Aleixandre *et al dans leur ouvrage (2000*).

Une classification, assez arbitraire, des différents moyens de convaincre distingue la manipulation, la propagande, la séduction, l'argumentation et la démonstration. En fait, les pures situations de séduction sont rarement rencontrées, (d'argumentation, ou de démonstration), d'où la distinction qu'a fondée la rhétorique. Ce discrédit semble lié à l'affrontement entre une « *culture de l'évidence* », qui profite des avancées du scientisme et du positivisme, et une « *culture de l'argumentation* » (Breton**,** 1996). L'intérêt semble renaître pour la rhétorique[132] du fait de la prise de conscience de l'importance de l'impact des techniques médiatiques.

Pour Breton (1996), ces procédures ne font pas partie de l'argumentation « légitime » ». L'analyse des débats peut s'appuyer sur les théories de l'argumentation, qui permettent de décrire des structures argumentatives de base (Adam, 1990, 1992 ; Plantin, 1990, 1996), de distinguer divers types d'arguments (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1988), de définir diverses formes de la réfutation (Apothéloz, Brandt et Quiroz, 1992), de mettre en évidence le rôle des connecteurs et des marqueurs d'orientation argumentative (Anscombre & Ducrot, 1983**)**. Dans le cadre de l'enseignement des sciences, le débat permet d'améliorer la compréhension conceptuelle de l'argumentation, de favoriser la compréhension de l'épistémologie des sciences, de développer les compétences d'investigation (notamment dans les travaux pratiques), d'améliorer les prises de décision sur des questions socio-scientifiques (Driver & Newton, 1997; Jiménez-Aleixandre *et al,* 2000; Osborne, 1999; Solomon, 1992...).

---

[132] Nous l'appréhendons à la manière de *Breton*. Nous considérons que les démarches argumentatives peuvent être réparties sur un gradient. À un pôle, se situe l'argumentation qui vise à convaincre et à l'autre pôle se situent des procédures qui visent à séduire, manipuler, provoquer... et qui sont de l'ordre de la rhétorique.

IV-1.4-Analyse du discours conflictuel dans l'argumentation :

L'argumentation est un discours qu'on développe dans la vie de tous les jours, dans la langue maternelle ou autre, mais aussi dans le milieu scolaire. Nous préciserons un peu plus loin que l'apprenant est un sujet social et que tout au long de son apprentissage du FLE, il est conçu comme tel par l'institution qui le prend en charge. A cet effet, il est recommandé, lors des pratiques pédagogiques, de prendre en considération ce paramètre important et de se référer aux « perspectives actionnelles » qui favorisent plus l'esprit avec lequel l'enseignement devrait être entrepris. En d'autres termes, les activités argumentatives doivent être imbriquées dans des *tâches* que l'on fait faire aux élèves en classe pour qu'ils soient capables de réaliser plus tard ces actions dans la société. Il s'agit des « actions » que l'on veut que les élèves soient capables de réaliser dans la société en langue-culture étrangère à la fin de leur cursus

Avant de penser au débat en classe (comme activité pédagogique), il est intéressant de rappeler que toute argumentation repose fondamentalement sur un sujet/débat et qui interpelle donc les différents acteurs appelés à donner leur avis sur telle ou telle problématique. Il est vrai que dans l'esprit des deux partenaires (enseignant et apprenants), dans une classe de langue, les objectifs sont d'ordre linguistique, pragmatique ou autres, cependant, l'enseignement des langues n'aura pas lieu d'être s'il ne fait pas référence aux pré-requis des élèves, à leur langue maternelle, à leur milieu socioculturel, à leur environnement quotidien.

A cet effet, le débat organisé en classe n'est qu'une transposition de la réalité quotidienne dans un espace académique certes, mais qu'il va falloir rendre convivial pour pouvoir ainsi mettre les participants dans un climat idéal qui favorise la communication.

En revanche, il est difficile de concevoir une argumentation sans mettre en place une « situation conflictuelle », ce qui peut rappeler d'ailleurs le vécu des

sujets ayant assisté au débat de classe mais aussi leur motivation sur le thème proposé. Le *conflit* est partie prenante de tout débat et, paradoxalement, c'est lui qui le fait fonctionner et le fait durer.

IV-1.5- Objectifs de l'auteur d'un discours conflictuel :

Nous avons constaté, dans le débat de classe, que les compétences langagières sont développées par la grâce de situations, aussi paradoxal que cela puisse paraître, dites conflictuelles. En effet, les participants à cette activité se mettent à interagir et réagissent sur la base des idées souvent « triomphantes » présentées sous forme d'arguments par les uns et les autres. Cette situation « conflictuelle » favorise le vouloir-dire des étudiants qui, à travers leurs réactions, le débat est relancé à chaque fois et prend la forme de l'activité pédagogique tant souhaitée par tout enseignant.

Les objectifs, qu'ils soient explicites ou implicites, de l'auteur d'un discours conflictuel se résument comme suit :

- combattre les idées de son adversaire
- faire triompher ses propres idées
- les faire partager au public-témoin

▪ **Analyse d'une situation conflictuelle dans le débat:**

A travers l'extrait qui va suivre, nous suivrons un épisode extrait du débat (cf. Annexe 1) et dans lequel nous retrouvons les trois objectifs cités plus haut.
En évoquant son choix, à savoir « *le mariage d'autrefois réussit mieux que celui d'aujourd'hui* », ***BAKH*** va tout d'abord faire triompher son idée mais en même temps va sans tarder créer une situation conflictuelle qui va être signifiée par ***BOUH***. D'après ce que nous avons observé, les situations conflictuelles alimentent le débat et mettent les sujets d'emblée dans les conditions de communication spontanée. Cependant, comme nous le verrons plus loin, l'argumentation dans la

production écrite est unilatérale en l'absence d'interlocuteurs au moment de rédiger. Ceci étant dit, dans le discours produit par les scripteurs qui venaient d'assister au débat, on retrouve (mais pas dans toutes les copies) des marques d'interaction et des éléments du discours exprimant plus d'engagement, plus de présence que dans les productions des scripteurs du groupe témoin.

Dans l'épisode qui va suivre, nous verrons comment une situation conflictuelle participe de manière active à la dynamisation des interactions dans un débat de classe :

2. BAKH : « (…..) *Moi je suis pour et contre le mariage traditionnel / Parce que le mariage traditionnel –euh --- moderne comme on dit maintenant - c'est quand-même un mariage qui - qui réussit à pal mal de gens / Mais plutôt que le mariage traditionnel a beaucoup plus de chance de réussite que les …que les mariages d'amour de maintenant – de nos jours / parce que – si on voit nos parents (…) nos arrières grands-parents – les grands-parents et tout – ils se sont tous mariés à un mariage de raison / Et on les retrouve après --- trente – quarante cinquante ans de ---- plusieurs années de mariage et – on remarque leur mariage réussit toujours / Contrairement au mariage d'aujourd'hui (….) / Donc je trouve que le mariage traditionnel réussit beaucoup plus que le ……Mariage …*

▼

[Ici, l'interlocuteur met à plat sa réflexion en suivant un raisonnement logique qui correspond d'ailleurs au schéma de **Toulmin** que nous verrons un peu plus loin. Dans son raisonnement, ***Bakh*** étale, de manière très spontanée, sa vision à propos de la conception du mariage. Dans la suite du débat, elle va encore étayer son idée et son choix sans savoir qu'elle est en train de susciter chez les autres un antagonisme (naturel) dû à ses propos quelque peu provocateurs.**]**

▼

19. BAKH : « *Généralement le mariage traditionnel – euh le mariage – le mariage traditionnel –euh – au vrai sens de…/ c'est vrai – j'ai pas vu ce cette euh – j'ai pas vue cette - cette - j'ai pas réalisé ça – Mais quand -*

quand moi j'ai parlé de mariage traditionnel – ça veut – les mariages ici à Tlemcen en Algérie sont tous les mêmes / Côté - côté – côté festivités et tout / C'est - c'est – on garde - on garde toujours les mêmes traditions / Mais quand j'ai dit que .../ J'ai parlé du mariage traditionnel – concernant le – concernant le mariage de raison – voilà / C'est surtout ça / »

▼

21. BOUH : « *C'est un mariage arrangé* **… »**

▼

25. BOUH : *« C'est – je pense que c'est beaucoup plus répandu ici à Tlemcen – Euh – les femmes euh –les grandes familles tlemceniennes se marient entre elles – et – quand il y a un bon parti on donne la main de sa fille à la famille .../et - et je pense qu'au-delà de – du mariage de raison – et qui - qui est très - très présent ici – il y a la – le quelque chose qui me frappe – ici à Tlemcen – qui n'a pas changé depuis des années c'est que les tlemceniens ne peuvent pas se marier avec des non tlemceniens /»*

▼

29. BOUH : « *un tlemcenien ne doit pas se marier avec une non tlemcenienne/ »*

▼

31. BOUH : « *Une tlemcenienne peut-être – elle peut se marier avec un non tlemcenien quand il est riche – quand il est –euh – un très bon parti – mais le contraire n'est pas très – n'est pas très.../ »*

▼

35. BOUH : « *Toléré – même pas répandu – toléré par la famille et par le ... et on trouve ça normal – normal / On se dit que – il y a une de mes amies qui m'a dit ça et ça m'a vraiment choqué – elle m'a dit que – c'est - c'est question de valeur – comme si les autres n'avaient pas de valeur et que les tlemceniens avaient énormément de valeurs – je suis en train de... mégalo le débat ... (rire) ...mais ce n'est pas....(rire général).. »*

[Dans ce dernier extrait, la situation conflictuelle devient plus explicite et ***Bouh*** va jusqu'à lever le ton voire s'emporter (cf. Vidéo). En revanche, sa réaction va procurer une nouvelle dynamique au débat.

La communication conflictuelle est d'une part définie par des rapports inégalitaires et hiérarchiques, d'autre part vise à établir de tels rapports inégalitaires et hiérarchiques : ce qui crée généralement une relation de domination.**]**

IV-1.6- Formes du discours conflictuel

Le discours conflictuel est souvent explicite dans les débats. Cependant, il est aussi intéressant de remarquer que les marques peuvent être discrètes car, chez tout interlocuteur, quand il est pris dans la tourmente de la thématique, on peut déceler dans son discours des intentions implicites qui sont dans la plus part des cas incontrôlables car elles émanent de l'inconscient.

IV-1.6.1- Les marques discrètes :

Les marques discrètes peuvent être :

- **Lexicales :**

a- présence de vitupérants [133]: Dans les énoncés produits lors du débat, les intervenants ne sont pas allés jusqu'à injurier ou lancer des propos déplacés, mais par moments, on pouvait imaginer cette présence de manière implicite. A travers l'épisode qui va suivre, nous allons remarquer que les échanges verbaux étaient à la limite de la polémique :

Analyse :

« 118. CHER : *Je ne sais pas comment vous l'expliquer*- mais *j'adore ce racisme tlemcenien*/

→ **[**l'interlocuteur lance des propos déplacés qui vont générer des réactions fortes**]**
119. BAKH : *Mais on n'est pas raciste Monsieur…*

[133] " vitupérer" : Proférer des injures, des récriminations à l'adresse de quelqu'un, récriminer : blâmer avec force – critiquer (Dictionnaire "le larousse illusré 2008)

120. ZEK *: Non – ce n'est pas raciste ce qu'elle dit…*

121. ENS : *je crois qu'il n'est pas ici question de raciste ou pas …..*
(Brouhaha général)

→ **[Avec** son intervention, l'enseignant essaie de réguler la situation en faisant un point d'ordre pour éviter tout dérapage car, il s'agissait avant tout d'une pratique pédagogique.**]**

122. BOUH : *je ne dis pas qu'on est raciste mais les propos que..*

123. BAKH : *je ne vous permets pas de me dire qu'on est raciste quand-même / » »*

(……………)

« 127. BOUH : *Non – non – j'ai pas dit que tu étais raciste …*

128. ZEK : *Pourquoi vous parlez de race /*

129. BOUH *: Non mais – regarde – depuis tout à l'heure on ne parle que de ça ….*

130. BAKH : *je suis désolée – je ne vous permettrais pas de me traiter de raciste parce que….*

131. BOUH : *Alors c'est quoi – c'est quoi /*
132. BAKH : *Mais on aimerait bien que ….*

133. BOUH *: C'est bon – n'insiste pas ….*

→ **[**Les vétupérants peuvent déstabiliser le bon déroulement d'une activité interactive. Cependant, l'enseignant, avec son savoir-faire, peut positiver ce genre d'interventions pour donner une dynamique à ce type d'exercices. **]**

b- verbes déclaratifs : Nous avons remarqué un usage excessif des verbes déclaratifs qu'on peut catégoriser en deux types : soit pour déclarer ce qu'ont dit les autres, soit pour affirmer et souligner ce que le locuteur avance lui-même (*moi je pense, moi je vous dis etc.*).

Exemples :

«…*qui m'a dit ça* (BOUH 35)»

« *on dit maintenant… (BAKH 2)* »

« <u>J'ai parlé</u> du mariage traditionnel… (BAKH 19) »

- **<u>verbes de jugement</u>** : Dans un sujet comme le mariage, il était presque impossible de ne pas émettre des énoncés dépourvus de tout jugement. Par contre, cet aspect est minimisé dans la production écrite car le scripteur ne réagit pas aux propos des autres (ils n'existent pas) mais tente de répondre à la consigne du sujet. Dans les exemples qui vont suivre, extraits du débat, nous pouvons observer les marques de jugement qu'on retrouve fréquemment dans les arguments des étudiants :

« C'es un mariage qui <u>réussit</u> (BAKH 19. ».
« *<u>les grandes familles</u> tlemceniennes se marient entre elles (*BOUH 19) ».
« Elle peut se marier avec <u>un non tlemcenien</u> quand il est <u>riche</u> (BOUH 31) ».

c- <u>formes de négation</u> : La négation est très présente dans le débat mais pas autant dans la production écrite. Cela s'explique par le fait que dans une interaction verbale, les interlocuteurs réagissent souvent par la négation, avant d'avancer une argumentation pour justifier cet usage.
- « *comme si les autres <u>n</u>'avaient <u>pas</u> de valeur (*BOUH 19)

d- <u>propos non assumés</u> (« prétendu » ; usage du conditionnel etc.…) :
« **266**. **BAKH** : … <u>Il paraîtrait</u> qu'un mariage sur quatre réussit / Généralement les mariages d'amour ne – ne vont pas loin….. »

→ **[**Nous avons remarqué que les sujets énonciateurs ne se préoccupent pas trop des risques que peut engendrer ce genre d'éléments du discours quant à son engagement dans le sémantisme du contenu. L'exemple *cité* plus haut est une exception. En revanche, les interlocuteurs se cachent de manière très fréquente derrière le « ***on*** » (on dit que, on m'a dit un jour que etc.)**]**

e- <u>restrictifs</u> (« certes…mais… ») : Nous avons noté dans le discours des interlocuteurs que la restriction n'est pas toujours exprimée de manière explicite, à l'aide d'un coordonnant ou d'un subordonnant (mais, bien que etc.) ; le « certes » de

la première proposition peut être dit de plusieurs autres manières telle que : « Oui, c'est vrai que… » ou « ça, nous le savons… », alors que la marque de la restriction est souvent non exprimée.

- « Oui - je te crois – je ne suis pas d'accord avec toi… »

Dans l'exemple suivant, les marques sont apparentes :

- « *Mais quand - quand moi j'ai parlé de mariage traditionnel – ça veut – les mariages ici à Tlemcen en Algérie sont tous les mêmes », « Mais quand j'ai dit que (BAKH 19)* ».

→ **[**Nous avons remarqué par contre que dans les productions écrites, les scripteurs sont beaucoup plus explicites en ce qui concerne les marques de la restriction, contrairement aux sujets ayant participé au débat de classe dans lequel la restriction est fréquemment discrète, voire effacée : « *Oui – je te comprends – je suis pas d'accord avec toi/* »**]**

f- l'intonation : Concernant les différentes émotions qui accompagnent le discours des interlocuteurs dans le débat, les images de la vidéo révèlent un certain nombre d'intonations qu'il n'était de transcrire. Nous pouvons les imaginer à partir du discours lui-même.

- « *– il y a une de mes amies qui m'a dit ça et ça m'a vraiment choqué – elle m'a dit que – c'est - c'est question de valeur – comme si les autres n'avaient pas de valeur et que les tlemceniens avaient énormément de valeurs (***35. BOUH**) ».

→ **[**Nous faisons remarquer ici que la transcription que nous avons réalisée ne permet pas de percevoir la teneur des intonations qu'il serait intéressant de voir, mais aussi la gestuelle et la mimique. Dans le passage que nous proposons ci-dessus, l'interlocutrice BOUH lève le ton et lance des regards d'interrogation sur ses camarades. A cet effet, nous mettons à votre disposition la vidéo que nous avons réalisée avec les étudiants.**]**

IV-1.6.2- Les stratégies discursives

Dans l'argumentation développée par les étudiants lors des productions orale et écrite, diverses stratégies furent utilisées et ce, de manière consciente ou non. Dans ce qui suit, nous présenterons quelques séquences extraites du corpus que nous analyserons à partir de stratégies.

IV-1.6.3- Le discours rapporté direct :

Dans tout discours argumentatif, il y a cette volonté d'insister sur l'authenticité des propos et montrer sa propre crédibilité. Il arrive aussi qu'on s'efface ainsi derrière le locuteur cité, pour mieux le mettre en scène. Cela permet de légitimer son propre discours tout en invalidant celui de l'adversaire.

A- citation d'une autorité légitimée : contribue à légitimer son propre discours (institution, le prophète etc.…)

« 254. BAKH : *Mais Monsieur – je vous parle des statistiques que les mariages de raison réussissent beaucoup plus que les mariages d'amour – je parle du mariage d'amour – comme je viens de dire – les personnes qui se connaissent bien avant de se marier /* »

▼

« 257. CHERF : *Ce sont des statistiques / pour moi ça se fait selon des critères précis / Mais vous avez vos propres statistiques qui ….* »

▼

« 308. BOUS : *Moi je vais dire une chose – euh – Monsieur* **-** *si on voit – si on voit les choses un peu du côté religieux – et si le bon dieu nous a créé des règles pour euh – pour se marier avec quelqu'un – on ne doit pas le voir – sauf – euh – à la maison – avec – avec nos parents …*

▼

« 314. BOUS (….) *– si le bon Dieu il a – il sait que – euh – de sortir avec quelqu'un – et de le voir et de l'aimer après le mariage – il peut – vous avez – vous*

avez le – <u>le droit de voir</u> les – euh – les hommes hors la maison et tout / Mais – il voit que notre – euh – euh – comment dire / »

« 592. BOUH *: A propos de libération – <u>le prophète – euh – c'est lui qui a libéré la femme</u> / Si on parle de Aïcha– euh -* *c'est elle qui a voulu l'épouser / Euh – si les occidentaux parlent de libération – de – de – d'émancipation de la femme – alors que la femme musulmane a été émancipée quatorze siècles avant eux / »*

↓

→ **[**Dans les énoncés ci-dessus, les interlocuteurs avancent des « arguments de force » tentant de mettre fin à la réticence des autres intervenants. Lorsqu'on évoque d'une part *les statistiques* et le bon *Dieu ou le prophète ont dit que* d'autre part, on ne peut que se résigner et abandonner la « course argumentative ».**]**

B- <u>citation d'une autorité illégitime</u> : Elle contribue généralement à affaiblir le discours rival (ex : les racistes, chauvins …), comme nous le voyons dans l'exemple qui suit :

« **64. BOUH** : *Alors – quand vous me dites des citadins – des intellectuels – euh – justement – c'est un complexe de supériorité – et non pas d'infériorité – <u>c'est au nom d'une certaine – d'une certaine – voilà – d'une certaine supériorité – une certaine éducation supposée – être supérieure – que vous – vous vous mariez entre vous</u> / Vous dites que c'est – c'est – ah oui – et le comble du comble – excusez-moi du terme* - *mais ce qui me aille – ce qui me met hors de moi – C'est que – c'est que – mon père* - *il était – de dire que vous êtes des euh – parce que Monsieur a dit que – qu'il a dit ….* »

▼

« 74. BAKH : *Justement – on a été éduqué sur – sur ce terme – <u>qu'on est supérieur aux autres – c'est pas de notre faute</u> – c'est pas – <u>c'est pas ce que nous croyons</u> – mais comment dire – Allah Ghaleb (c'est plus fort que nous) – mais c'est – c'est nos arrières parent – c'est nos parents qui ont été éduqués sur ce – sur ce prétexte / On a reçu tous la même éducation/ »*

↓

→ **[**Dans leur grande majorité, les étudiants, lorsqu'ils sont en situation de classe, ils ont souvent recours à ce procédé (citation d'une autorité illégitime) dans le seul de but de se réinsérer dans le débat et de se réconcilier, de manière provisoire, avec les autres interlocuteurs, ceux qui sont très présents dans les échanges verbaux.**]**

IV-1.6.4- Le discours rapporté indirect :

Il s'agit d'un procédé discursif qui consiste à intégrer un autre discours dans le sien, mais sans le citer avec exactitude. On rapporte ce que l'adversaire semble avoir dit et non comment il l'a dit. Cette reprise du discours de l'autre va de paire avec une volonté de transformation et de manipulation dans le but de le disqualifier.

Exemple :

« 64. BOUH : *Alors – quand vous me dites des citadins – des intellectuels – euh – justement – c'est un complexe de supériorité – et non pas d'infériorité – c'est au nom d'une certaine – d'une certaine – voilà – d'une certaine supériorité – une certaine éducation supposée – être supérieure – que vous – vous vous mariez entre vous / Vous dites que c'est – c'est – ah oui – et le comble du comble – excusez-moi du terme* - *mais ce qui me aille – ce qui me met hors de moi – C'est que – c'est que – mon père* - *il était – de dire que vous êtes des euh – parce que Monsieur a dit que – qu'il a dit ....* »

IV-1.7- Les différentes formes de négation et de réfutation :

- **la rectification :** Souvent, lors d'un débat ou d'un quelconque exercice prônant l'interaction orale, on cherche à rectifier un contenu préalablement asserté par un adversaire *(« ne pas…mais… »)*

a)- « **64. BOUH** :*… justement – c'est un complexe de supériorité – et non pas d'infériorité/* ».

b)- « **74. BAKH** : *Justement – on a été éduqué sur – sur ce terme – qu'on est supérieur aux autres – c'est pas de notre faute – c'est pas – c'est pas ce que* nous

croyons – mais comment dire – Allah Ghaleb (c'est plus fort que nous) – mais c'est – c'est nos arrières parent – c'est nos parents qui ont été éduqués sur c – sur ce prétexte/On a reçu tous la même éducation ... »

- **la réfutation propositionnelle :** on cherche à réfuter un énoncé adverse («…, *oui ou non* ? ») :

Exemple : « **152. ZEK** : *Moi – je veux bien dire que ... - pour participer dans ce débat – il faut avoir une certaine force d'esprit – et accepter l'opinion des autres – oui ou non / voilà* / »

- **la réfutation présupositionnelle :** on réfute les postulats sur lesquels se base le discours adverse :

Exemple :

« 66. BOUH : *Pardonnez-moi Mamoiselle – Vous avez dit native (en regardant BAKH) – qu'elle était native de Tlemcen / Elle – elle a rectifié – elle a dit – mes parents sont de Tlemcen et mes grands parents / Donc – c'est pas question de naître à Tlemcen – parce qu'on n'est pas de Tlemcen quand on est né à Tlemcen / C'est ça la nuance entre les autres villes / Quand on est algérois –(...) »*

IV-1.7.1- Le démasquage :

Il vise à porter le non-dit au su du public. Il sert au sujet parlant à rétablir la vérité qu'il affirme occultée par le discours adverse.

Dans l'épisode qui va suivre, les non-dits suggérés dans les propos de (*BAKH*) sont immédiatement « démasqués » par les autres interlocuteurs. L'implicite dans son discours était vite interprété par le groupe même si (BAKH), lancée dans sa prise de parole spontanée, se sentait visiblement très gênée par ce qu'elle avançait ou plutôt, par ce qu'elle n'osait pas dire :

« **667. BAKH** : *A accepter / Parce que mon frère a juré – sur le coran – si ce n'est pas elle – il n'accepte aucune autre fille / Et pour – euh – pour lui gâcher sa vie et tout – ma mère a – euh – ma mère n'a jamais eu la conscience tranquille / Et par la suite – on a fini par céder / Et croyez-moi c'était – euh – très – et même maintenant*

– malgré qu'on a tous fini par accepter et tout – mais on a encore du mal à accepter à cent pour cent / »

« **668. ZEK** *: Donc vous la détestez* / »

« **669. BAKH** : *Non – non – moi personnellement je l'aime bien / Mais quand je pense plus tard euh… »*

« **670. BOUH** : *A la progéniture / »*
« **671. BAKH** : *Voilà / A la progéniture de mon frère / Dans quel monde différent ils vont grandir – quelle culture ils vont avoir* / »
« **672. BOUH** : *L'essentiel c'est la religion* / »

« **673. BAKH** : *Et quelle religion ils vont avoir / Voilà / Mais je suis sûr qu'il y en aura pas – même si leur père il – euh – il est musulman mais – c'est pas la religion seulement – euh – je sais pas moi – quelle culture vont-ils avoir – euh – une culture asiatique ou musulmane ou … »*

« **674. BOUH** *: C'est enrichissant d'avoir des cultures différentes – je ne pense pas que ça va leur faire du mal /* »

↓

→ **[Rétablissement de la situation** : à la fin de l'épisode, (Bouh) tente d'arriver à un dénouement après une série de démasquage afin de retourner à une situation d'équilibre.**]**

« **675. BAKH** : *Ils vont avoir du mal à se retrouver / Dans cette société et dans la société asiatique – ça – ça c'est évident / Euh – croyez-moi – c'est – c'est – euh ….. »*

IV-1.7.2- Le masquage :

Souvent, dans les échanges verbaux, les sujets présents au débat ne vont pas au bout de leurs idées. En effet, nous avons remarqué cette situation surtout au début de l'activité. Nous pouvons comprendre que c'est par manque de confiance en soi ou en l'absence d'une autonomie langagière ou tout simplement parce que nos

étudiants n'ont pas souvent l'occasion de débattre en public. Qu'en est-il pour les sujets tabous ? Si certains participants sont restés « élèves » et n'ont intervenu que de manière timide et très scolaire, d'autres par contre, ont « osé » casser les tabous et ce, malgré les contraintes socioculturelles que nous connaissons chez nos apprenants. C'est dans cette optique d'ailleurs que nous présentons ce travail car nous nous sommes souvent posé la question de la communication au sein d'un groupe : est-ce une contrainte ou plutôt un avantage que de mettre dans le même groupe, lors d'un débat en classe, des timides et des étudiants plus entreprenants? Vont-ils se confondre avec les autres ou, au contraire, vont-ils se sentir encore plus « petits » que d'habitude ?

Nous avons aussi constaté que plus on avançait dans le temps, plus les participants se libéraient de toute contrainte d'ordre socioculturel. Il faut dire aussi que le choix du thème « le mariage » y a contribué de manière effective. Les étudiants qui naguère évitaient d'évoquer en public, dans une classe de langue de surcroît, des sujets relatifs aux relations amoureuses voire aux différends entre parents et jeunes filles à cause d'un mariage forcé, sont arrivés à le faire. Mieux encore, ils ont évoqué aisément des situations tellement « gênantes » que, dans un cours ou un TD de français, tout le monde aurait crié au scandale.

Dans le passage que nous vous proposons, l'étudiante, mise en confiance depuis le début de l'activité, brise tous les tabous et évoque sans gêne aucune, une histoire qu'a vécue une de ses proches :

« **482. BAKH** : *Moi je connais une fille qui s'est mariée – bon – on est venu lui demander sa main – elle l'a vu – ensuite euh – il n'est pas venu seul – il était avec sa sœur – il n'a rien dit – il n'a pas parlé – et – et euh – jusqu'au jour du mariage – elle a découvert qu'il était pédé – elle était vraiment déçue /* »
« 483. BEST : *Mais c'est pas ce que j'ai dit moi / Je …* »

« **484. BAKH** : *Et sa mère – sa mère elle lui a dit – elle lui a dit – euh - tu as choisi – tu as dit oui - alors… »*

« **485. BEST** : *C'est ce que je voulais te dire – c'est ce que je voulais te dire ….* »

« **486. BAKH** : *Imaginez-vous – imaginez-vous – que le jour du mariage tu découvres le pot au rose / Que ton mari est pédé* / »

« **487. BEST** *: Mais – elle ….. – elle ….* »

« **488. BAKH** : *Non – je suis désolée ….. »*

↓

→ **[**Nous remarquons que (BAKH) a tenu à aller jusqu'au bout de son récit, malgré les regards qu'on lui lançait, ce que nous pouvons vérifier par les interventions de (BEST) mais qui ne emblaient pas la perturber. Même si cela a provoqué en un premier temps un brouhaha général dans la salle, tous les autres participants sont restés très naturels et très sereins et se dessinait sur leur visage un air de désinvolture, voulant exprimer qu'ils étaient matures et qu'ils assumaient tout ce qui est dit dans ce débat animé désormais par de « grands étudiants » et non plus par des « élèves de collège ou de lycée »**]**

IV-1.7.3- La concession :

L'aspect conflictuel réside dans l'adhésion apparente et initiale à quelques énoncés adverses et dans leur manipulation ultérieure. On concède pour mieux agresser :

Exemple :

« **214. BOUH** : *J'ai dit que c'est étonnant qu'elle – qu'elle soit pas d'accord avec le mariage traditionnel – mariage arrangé et tout ça / c'était pas – j'ai pas dit - c'était pas péjoratif / Il faut savoir un truc – je suis musulmane autant que vous – et je suis - je suis avec vous quand vous dites que l'islam – euh – il donné les droits à la femme – c'est – c'est … »*

▼

« 215. ZEK : *En quelque sorte vous avez raison – parce que chez nous – en général* **-** *une femme voilée – elle est avec euh – le mariage traditionnel .....* »

▼

« 217. ZEK : *Déjà voilée ne veut pas dire que – euh – qu'elle pratique la religion – ce n'est pas ça le hidjab – le hidjab c'est un cadre – alors que -euh – je pense* **-** *ça revient à ce qu'elle veut faire .... Quelqu'un qui porte le voile – ça ne veut pas dire qu'il porte le hidjab – euh »*

▼

*« **220. ZEK** : C'est différent* **-** *Peut-être qu'elle pense s'en séparer / vous voyez / peut-être qu'elle veut se cacher en général des membres de sa famille ou de sa région – ça dépend* **-** *peut-être qu'elle a fait un choix et qu'elle a regretté – ça dépend /* »

↓

→ **[**Nous pouvons remarquer dans cet épisode que l'interlocutrice *BOUH* tente de faire une concession en affirmant qu'elle était elle aussi musulmane, que le fait d'avoir évoqué 'le hidjab » n'était pas péjoratif. Ensuite, *ZEK* intervient en faisant croire qu'elle concédait, qu'elle était d'accord avec elle mais en fait, en continuant son argumentation, elle explique mieux son intention. **]**

IV-1.7.4- L'ironie et la simulation :

Nous avons noté dans les débats de classe auxquels j'ai assisté lors de l'enquête préliminaire, la tendance ironique de certains discours qui ne passait pas inaperçue. L'approche ironique, si je peux la qualifier ainsi, permet de traiter le discours en usant de l'aspect ludique car, dans la plupart des cas, on veut ridiculiser à la fois la personne et le discours de son adversaire. Avec l'ironie, on peut parfois accéder au sens du discours de l'autre comme on peut transcrire certains phénomènes culturels dont la codification n'est pas commune aux uns et aux autres. Certains participants au débat de classe savaient distinguer une expression ironique

d'une simulation. Cela pouvait se voir dans l'expression du visage des participants ou dans leur réaction incontrôlée

Exemple :

- « **94. CHER** : *Euh – pardon – euh – j'ai – j'ai une autre opinion sur – sur ce...* - *j'adore ce côté un peu raciste – si je puis dire* - *des tlemceniens (brouhaha dans la salle)* - *je pense que – lorsque les tlemceniennes se marient avec les tlemceniens – il y a un côté positif – parce que les tlemceniens veulent – ont le pouvoir de rester tlemcenien* - *de garder la race tlemcenienne – de garder….*

- **BOUH** : *Non mais …..C'est très très bien ….* »

▼

- « **303. CHIB** : *Imagine que moi je rentre à la maison maintenant – et ma mère me dit – alors euh* - *écoute – je t'ai choisi une fille – elle est superbe* - *puisque je ne la connais pas – je ne peux pas accepter ? /* »

- « **448. ZEK** : (…) *je ne pense pas pouvoir choisir celui que je vais aimer – ou celui que j'aime / Parce que vous savez – il y a une chanson de Enrico Macias – euh – il dit – euh – l'amour quand il vient de se passer – nous aidera à mieux avancer – je crois qu'il a raison – c'est ce qui se passe avec moi /* »

▼

- « **661. BAKH** : *Mais surtout les asiatiques – je ne sais pas pourquoi – euh – leurs rituels euh – leur euh – mode de vie euh – c'est ça – c'est ça qui me – euh – je ne sais pas euh – leur nourriture euh – c'est ça – c'est ça qui me gênait moi /*

- *« **ENS** : Dîner avec un serpent – c'est génial / »*

- *« **BAKH** : Non – quand-même pas / (rire) »*

↓

[Dans plusieurs de ses interventions, l'enseignant utilise ce procédé (l'ironie) et nous soulignons ici qu'il participe, d'une manière ou d'une autre, à mettre à l'aise les interlocuteurs qui apprennent aussi à dire ce qu'ils ont envie de dire en ayant recours à la subtilité de la langue.**]**

IV-1.7.5- La représentation fantasmatique :

La représentation fantasmatique est la reconstruction d'une image de l'autre qui n'a plus aucun lien avec le discours de ce dernier (condensé péjoratif).

Exemple :

« 191. ZEK : *Voilà / Je voulais parler spécifiquement de – de l'esprit – de l'esprit / de la femme et – et – de sa personnalité* / »

→ : Ici, l'interlocutrice continue à donner son avis sur « la femme idéale moderne ». Cependant, *BOUH*, va rétorquer en occultant le discours de ZEK et fait une réflexion sur sa tenue vestimentaire en évoquant toute la connotation que le port du foulard peut suggérer.

▼

« 192. BOUH : *Ce qui est très original – euh – c'est que c'est une fille voilée et qui parle comme ça / Si on ne voit pas que tu portes le voile – on dirait pas que c'est une fille qui pense et qui parle comme ça / Parce que* **-** *euh on croit que – je veux dire euh* **-** *c'est une fille qui porte le hidjab – parce qu'on croit que tu es trop traditionnelle – que tu ne parles que de religion – tout ce qui rappelle le musulman quoi /* »

IV-1.7.6- La stratégie de la guerre invisible :

Il s'agit de la nature différente de la simulation en le fait que l'adversaire n'apparaît jamais explicitement. Il se cache derrière les autres participants, se confond aux propos des uns et des autres comme s'il était d'accord avec tout le monde.

Formellement, ce type de stratégie reste didactique, l'opposé du discours conflictuel, il se présente comme purement informatif (exemple, en politique, du chef de parti). Il s'agit d'un autre cas où la connaissance du contexte et de la situation extralinguistiques est nécessaire pour percevoir son caractère conflictuel. Cependant, nous n'avons pas pu déceler cette stratégie dans le débat que nous avons mené : peut-être que cette dernière ne concerne que les échanges oraux où l'on ne doit pas dévoiler toutes les intentions aux autres, comme c'est le cas des rencontres politiques ? En tout cas, dans une classe de langue, nos apprenants sont d'une « naïveté » tellement sincère que l'enseignant ne peut que se réjouir de les voir évoluer dans le débat, en train de développer des compétences langagières qui les rendent autonomes.

IV-1.7.7- Conclusion : Le fonctionnement général du discours conflictuel

En somme, la présence de règles, d'une structure, n'exclut nullement une certaine liberté et des possibilités de choix de la part du locuteur. Au niveau le plus général, qui est celui du mode de traitement global du discours adverse, le locuteur a le choix entre, au moins, trois modes de traitement très différents.

- Le mode argumentatif, qui consiste à évaluer en termes de Vrai/faux le discours adverse à l'aide d'un langage analytique et didactique.
- Le mode normatif, qui se contente de jugements de valeur.
- Le mode ludique, qui consiste à jouer avec les énoncés adverses.

IV-1.8- Thèmes fondamentaux dans l'argumentation

L'analyse argumentative peut être conçue sous des angles différents. Le choix des éléments à analyser n'a pas été de tout repos. En effet, nous sommes rabattu sur la vision intrinsèque de l'argumentation en milieu social, une vision que nous avons transposée en milieu universitaire, plus précisément dans un débat de classe. Quelles sont ces questions qui suggèrent les différents thèmes de l'analyse argumentative ?

- **La question de l'argumentation** dans le discours quotidien : quelles sont les stratégies de crédibilisation utilisées pour faire valoir son discours et par la même occasion affaiblir celui de l'adversaire ? L'argumentation quotidienne comme assertions, stratégies discursives, travail argumentatif par le biais du langage
- **La question des représentations sociales** (et celle de l'identité sociale) : quelle représentation sociale a-t-on de son adversaire ?
- **La question de l'affectivité** («style discursif affectif-conflictuel») : quelle représentation sociale (ou identité sociale) a-t-on du public visé ?
- **Interrelations (réelles, souhaitées, imaginaires) entre émetteur, récepteur et public témoin**

Nous avons noté aussi une récurrence chez nos étudiants et qui a trait à l'usage des stratégies argumentatives qui sont fondées sur la structure du réel. La référence faite au vécu caractérise globalement le discours argumentatif de nos jeunes étudiants.

Dans les productions (orales et écrites) que nous avons analysées, les étudiants, pour légitimer leurs propos, ont souvent recours à une argumentation fondée sur une structure du réel. En effet, il s'agit d'une stratégie « classique » et très répandue dans l'argumentation puisqu'elle consiste à imposer des propos à partir d'une citation, d'une source de référence indéniable qui a trait à la science par exemple et, à ce moment-là on est dans l'universalité ou au discours religieux et donc, on touche à la culture commune et à l'argumentation « de force » où il est difficile, voire impossible de réfuter les propos de l'autre interlocuteur. Quand *BAKH* tente de s'imposer dans le débat et qu'il était difficile de convaincre les autres interlocuteurs, elle puisait de cette stratégie fondée sur le réel dans le but de s'affirmer. Nous observons ici quelques séquences argumentatives extraites du débat et qui concernent l'interlocutrice *BAkH* :

« **51. BAKH** : ….rarement où sont des parents qui sont d'accord pour ça – ils disent tant qu'ils s'aiment et tout... »

▼

→ **[**Ici**,** *BAKH* cite ce que « disent » les parents dans le but de l'irréfutabilité, sachant que toute l'assistance partage cette référence culturelle et donc, conventionnellement ils ne peuvent réagir négativement.**]**

▼

Dans les exemples qui vont suivre, *BAKH* tente d'utiliser une stratégie relative à la science pour les mêmes raisons évoquées dans l'extrait précédent, sauf qu'elle fait appel cette fois-ci à la notion de « statistique » pour légitimer ses propos :

« **254. BAKH** : Mais Monsieur – je vous parle des statistiques que les mariages de raison réussissent beaucoup plus que les mariages d'amour… »

▼

« **258. BAKH** : Je vous assure – moi je vous dis qu'il y a deux jours au tribunal – deux jours au tribunal réservés au divorce **-** mes statistiques montrent que **-** qu'il – qu'il y a énormément de divorces au tribunal … »

▼

266. BAKH : C'est pas – c'est pas – bon moi je vous parle en connaissance de cause – c'est-à-dire c'est une personne que je connais très bien – c'est pour ça que je me suis permise de parler d'elle – mais on – on entend parler d'autres personnes et tout – des soucis dans les couples – mais je vous dis – un mariage – je vous assure – il paraîtrait qu'un mariage sur quatre réussit / Généralement les mariages d'amour ne – ne vont pas loin…..

- Parfois, pour appuyer des propos dont on ne peut justifier la source, les interlocuteurs cherchent à fondre leurs arguments dans le « nous collectif » ou dans le « on dit que… ». Observons cet exemple :

▼

« **161. ZEK** : Oui – donc voilà … **-** et en plus – il y a une très grande contradiction dans notre société – **on** croit au *mektou*[134]*b* - au destin – et après **on dit** c'est fini – *bayra* (vieille fille) c'est fini – **vous** voyez ? / Donc euh – et puis euh – en ce qui concerne **les parents qui commandent tout** – **nous** avons le droit de choisir notre voie – **notre** -euh – le chemin que **nous** devons prendre – avoir **notre** propre

[134] Mektoub : le destin

personnalité – comme elle a dit – euh – de – heu – **je** sais pas – mais **je** pense que – euh – ce que **je** voulais dire est … - le message est ….passé / »

▼

→ **[**La variété des éléments du discours utilisé par *ZEK* dans une même réplique est intéressante à analyser de plus prés tant au plan de l'énonciation qu'au niveau de l'énoncé où l'on peut étudier tous ces substituts grammaticaux à travers lesquels l'énonciateur prend des « formes » plurielles. L'interactivité exige que l'on varie tous ces éléments du discours car il y a la présence de « l'autre ». Cependant, dans le discours développé dans la production écrite, cette variété discursive est presque inexistante car le scripteur n'étant pas « gêné » par la présence de l'autre, et par voie de conséquence, il ne se voit pas « obligé » de légitimer les propos.**]**

Conclusion :

A partir de cette réflexion, nous pouvons synthétiser cette stratégie comme suit :

Légitimation et autorité fondée sur celle d'une source extérieure :

- source individualisée et citée.
- source individualisée et rapportée en discours indirect.

▼

Argumentation fondée sur la connaissance du réel

- les « on dit » collectifs, proverbes, citations de type religieux, bibliques etc.… : sentences exprimant « le général », elles reprennent, synthétisent et extrêmisent ce qui a déjà été dit. On cherche à fondre son propos dans le « nous collectif », à jouer sur une source de légitimité collective, donc communément admise.

▼

Argumentation fondée sur une source extérieure, qui généralement, se suffit à elle-même

IV-1.9- Conflits discursifs et typologie des discours conflictuels

Notons qu'à l'intérieur d'un même discours, on peut retrouver deux ou plusieurs types de conflits discursifs. On distingue trois grands types :

IV-1.9.1- Le discours affectif-conflictuel

Dans le tableau qui va suivre, nous présenterons une analyse quantitative des constituants du discours affectif-conflictuel dans une étude comparative entre le débat et la production écrite, à partir des énoncés des 20 étudiants ayant assisté aux deux activités. Nous avons calculé la moyenne du nombre de marques et d'indices correspondant au descriptif du discours affectif-conflictuel :

Les constituants du discours affectif-conflictuel	**Débat**	**Production écrite**
Très grand nombre de marques discrètes	37	9
Présence de relations imaginaires, souhaitée ou de représentations fantasmatiques	12	7
Volonté d'agir sur les affects	31	5
La prise de parole : peu d'introduction de politesse, souvent entrée en matière brutale de la part du locuteur.	26	0
L'auteur d'un discours à dominante affective possède un mince pouvoir de contrôle sur son propre langage, une faible distance par rapport à ses énoncés.	17	3
Très grand nombre d'images et de figures symbolisant l'imaginaire collectif : personnifications, familiarisations, métaphores, l'idée de propriété.	27	14
Exagérations (par opposition à l'atténuation, l'euphémisation)	7	3
Abondance d'exclamations, d'adjectifs et de « dislocation du langage »	17	2

Tableau 1 : Présence des constituants du discours affectif-conflictuel dans le débat et à l'écrit.

L'observation du tableau (1) nous précise clairement que les marques du discours affectif, lorsque ce dernier est étroitement lié à une situation conflictuelle, sont plus présentes dans le débat que dans la production écrite. Pourtant, il s'agit des mêmes étudiants et de la même thématique; l'explication la plus plausible est la

suivante : Lors des interactions verbales, l'interlocuteur réagit aux répliques adverses et les répercussions sur le langage sont incontrôlables, comparativement aux énoncés produits à l'écrit où, en toute évidence, la communication est unilatérale.

IV-1.9.2- le discours ironique-conflictuel

Ironie et conflit : voici deux notions intéressantes qu'on peut présenter comme étant les principaux constituants du discours ironique-conflictuel. Toutes les figures de style dont usent les interlocuteurs pour mettre en place, consciemment ou inconsciemment, leurs stratégies communicatives, contribuent de manière effective à la mise en place d'une compétence argumentative. De ce fait, lors des pratiques pédagogiques, il serait intéressant voire nécessaire de travailler cet aspect de la langue qui fait souvent appel à la subtilité de celle-ci.

Dans le tableau qui suit, nous avons répertorié un certain nombre de descriptifs de ces constituants du discours ironique-conflictuel et nous avons compté la fréquence de leur emploi dans les deux exercices que nous avons proposés aux étudiants :

Les constituants du discours ironique-conflictuel	**Débat**	**Production écrite**
Usage de l'antiphrase (par exemple, emploi de termes valorisants alors qu'on veut exprimer la dépréciation)	16	2
Inversions sémantiques	6	1
Comparaisons ironiques	3	Ǿ
Des modalisateurs viennent renforcer des expressions hyperboliques et exagérées (évidemment, en effet, certes, bien entendu etc.…)	7	1
Usage de la rhétorique du consentement	39	7
Prise de distance avec l'énoncé adverse	21	Ǿ
Usage de l'atténuation en vue de mettre en évidence certaines choses	3	Ǿ

Tableau 2 : Présence des caractéristiques du discours ironique-conflictuel dans les deux productions (orale et écrite).

Il est tout à fait évident que l'ironie, liée à une situation conflictuelle ne peut être développée que dans une activité dialogique où la maîtrise de la subtilité de la langue est plus ou moins correcte. Comme nous l'avons signalé plus loin, lors du débat, l'enseignant relançait souvent le débat en usant de procédés ironiques.

IV-1.9.3- le discours didactique-conflictuel

En plus de la présence d'un discours ironique ou affectif, le regard est orienté vers la dimension didactique de l'argumentation. Les règles qui régissent le discours argumentatif sont plus respectées à l'écrit alors que lors des interactions orales l'interlocuteur, se souciant moins du texte, est plus animé par cette envie de communiquer, de faire passer le message.

Nous trouvons dans le tableau qui suit, les caractéristiques du discours didactique conflictuel et, contrairement aux analyses précédentes, nous indiquerons par les signes (+) et (-) pour dire qu'elles sont plus récurrentes ou moins récurrentes dans le débat ou dans la production écrite :

- Le sujet parlant agit avec et sur le langage, cherche à maîtriser et contrôler son activité langagière en fonction de buts et d'intentions.
- Le mode argumentatif est le mode de controverses du raisonnement logique et du jugement du degré de vérité/fausseté des énoncés concurrents.
- Le but profond du message dans un énoncé se trouve généralement à la fin de celui-ci.
- La progression de l'argumentation didactique-conflictuelle peut être qualifiée de linéaire. L'enchaînement des arguments suit un processus continu qui va de l'exposé des faits contextuels à une prise de position plus ou moins modérée du sujet énonciateur, sans rupture de registre énonciatif ; on reste dans le didactique ou l'argumentatif, et non l'ironique ou l'affectif.
- En apparence, l'auteur donne une démonstration logique et étayée, construite indépendamment de toute volonté d'influencer autrui ; mais la visée sous-

jacente consiste, simultanément, à élaborer une vision péjorée du discours adverse et à faire adhérer le public-témoin à ses propres thèses (sans que cet objectif n'apparaisse).

Dans le tableau qui va suivre, nous proposons des descriptifs relatifs aux constituants du discours conflictuel que nous confrontons à l'esprit général des énoncés argumentatifs produits dans le débat ainsi que dans les Productions écrites. Il était difficile pour nous d'effectuer un calcul chiffré et donc nous indiquerons par les signes (+) ou (-) la fréquence de tel ou tel usage discursif dans les deux types d'exercices proposés aux étudiants.

Les constituants du discours didactique-conflictuel	**Débat**	**Production écrite**
Le sujet parlant agit avec et sur le langage, cherche à maîtriser et contrôler son activité langagière en fonction de buts et d'intentions.		+
Le mode argumentatif est le mode de controverses du raisonnement logique et du jugement du degré de vérité/fausseté des énoncés concurrents.	+	
Le but profond du contenu d'un énoncé se trouve généralement à la fin de celui-ci	+	
La progression de l'argumentation didactique-conflictuelle peut être qualifiée de linéaire. L'enchaînement des arguments suit un processus continu qui va de l'exposé des faits contextuels à une prise de position plus ou moins modérée du sujet énonciateur, sans rupture de registre énonciatif..		+
En apparence, l'auteur donne une démonstration logique et étayée, construite indépendamment de toute volonté d'influencer autrui ; mais la visée sous-jacente consiste, simultanément, à élaborer une vision péjorée du discours adverse et à faire adhérer le public-témoin à ses propres thèses (sans que cet objectif n'apparaisse).	+	+

Tableau 3 : Récurrence des constituants du discours conflictuel dans les deux productions (orale et écrite)

IV-2- Analyse des unités sémantiques évoquées dans le débat

Contrairement à l'évolution scripturale, nous avons constaté que nos étudiants développent une certaine spontanéité quand au discours argumentatif. Parmi les sujets évoqués, nous pouvons citer :

Ouverture du débat par l'enseignant :
Le chauvinisme ↔ Les différentes sortes de ségrégations (à caractère social, culturel etc.) ↔ Le problème identitaire ↔ La liberté de la femme ↔ La liberté d'expression ↔ Le dialogue dans la famille ↔ L'amour et les tabous ↔ La culture et les générations ↔ L'instruction et la culture dans un couple ↔ L'islam et le contact avec les religions ↔ l'interculturel ↔ Le port du hidjab ↔ L'éducation des enfants ↔ Les mariages mixtes ↔ Les mariages précoces ↔ Les mariages d'affaires ↔ Les mariages arrangés etc.
Clôture du débat par l'enseignant

Tableau 4 : Progression thématique du débat

IV-2.1- Structure thématique du débat :

Dans le tableau qui suit, nous avons relevé toutes les unités sémantiques contenues dans le débat. A partir d'une description filmique, nous avons établi la structuration des 90 minutes du débat qui a été organisé en classe. Ce tableau servira de base de référence à l'analyse des épisodes argumentatifs qui vont suivre.

<u>Description filmique du débat</u> :

N°	Unité sémantique de l'épisode	Délimitation de l'épisode	Durée de l'épisode	Nombre de prises de parole dans l'épisode	Nombre de participants
1	Harmonisation et repositionnement[135]	ENS(1) →ENS(20)	4,04mn	20	**4** (EN-BA-BES-CHE)
2	Mariage arrangé à Tlemcen	BOUH(21) →ENS(34)	I mn 30	14	**3** (EN-BA-BES)
3	Mariage, chauvinisme et valeurs	BOUH(35) →BOUH(66)	7mn30	32	**6**(EN-BA-BES-BOUH-BOUS-BENM)
4	Héritage parental (socioculturel)	CHEH(67) →BOUH(88)	2mn	22	**5**(CHE-BOU-BOUS-BENA-BA)
5	Relance du sujet De départ	ENS (89) → ENS(93)	30s	5	**5**(BOU-CHE-BOUS-BA-BENA)
6	Retour sur mariage et «racisme »	CHER(94) →BOUH(148)	3mn30	55	**7**(CHER-BOU-EN-BA-BES-ZEK-CHE)
7	Mariage : emprise des parents et liberté de choisir	ENS(149) → ENS(166)	1mn50	18	**5**EN-KHE-ZE-BOUS-BES)
8	La femme : entre aujourd'hui et hier	BRAH(167) →ZEK(182)	1mn30	16	**7**(RA-CHE-ZE-BENM-BA-EN-BES)
9	Liberté de la femme-(femme active/au foyer…)	ENS(183) →ZEK(191)	40s	9	**4**(EN-BRA-ZE-CHER-)
10	Femme voilée/femme dans l'islam	BOUH(192) →CHIK(228)	2mn50	37	**7**(BOU-ZE-EN-BRA-CHI-BA-KHE-)

[135] Il s'agit du début du débat, un moment où les participants essayaient de se positionner par rapport aux définitions des uns et des autres sur des expressions comme : mariage de raison – mariage d'amour – mariage moderne – mariage traditionnel.

11	Mariage d'amour et garantie de vie	ENS(229) →ENS(253)	2mn	24	**6**(EN-BA-BER-BES-CHERB-ZEK)
12	Mariage et divorce	BAKH(254) →CHER(274)	6mn	21	**7(**BA-EN-CHERF-CHE-ZE-KHE-BES)
13	Gérer la vie de couple : bonheur et déception.	BOUH(275) →BAKH(293)	3mn	19	**7**(BOU-BES-ZE-BER-CHERB-EN-BA)
14	Mariage et islam : rencontrer ou pas le prétendant.	CHIB(294) →BOUH(351)	10mn	58	**12**(CHI-BA-EN-BOU-BES-BOUS-ZE-CHE-CHERF-BER-CHERB-RACH-)
15	Mariage consanguin	BENA(352) →BEST(360)	1mn30	9	**4**(BENA-EN-BA-BES)
16	Assumer un mariage d'amour même s'il y a incompatibilité	ENS(361) →BER(411)	5mn30	51	**8**(EN-BA-BES-CHE-ZE-BER-BOU-BOUR)
17	Amour et/ou niveau d'instruction ?	CHER(412) →BOUH(447)	6mn30	36	**7**(CHE-EN-BA-BOU-BES-BER-ZE)
18	Entre mariage d'amour et mariage de raison	ZEK(448) →BEST(476)	3mn30	29	**7**(ZE-EN-BOUS-BA-BES-CHERB-BOU)
19	Les mauvaises surprises du mariage arrangé	BOUH(477) →BEST(491)	2mn30	15	**5**(BOU-CHIB-CHE-BES-BA-EN)

20	Choisir la femme pour soi : le choix des garçons.	ENS(492) →CHEH(528)	4mn45	37	**9**(EN- BA-BRAH-BES-BOUS-CHIB-ZEK-CHEH-CHER)
21	Mariage côté garçon/côté fille	ENS(529) →ENS(537)	1mn30	8	**3**(EN-CHI-KHE)
22	Concilier l'ancien et le moderne : choisir et convaincre les parents.	CHIK(538) →ENS(578)	6mn	41	**10**(CHI-EN-CHE-HE-ZE-BENA-CHERF-BOU-BER-BES)
23	La polygamie et l'islam	BENM((579)→BOUH(599)	3mn25	13	**8**(BENM-ZE-CHE-EN-BA-BOUS-BRAH-BOU)
24	L'amour autrefois, l'amour et islam	BOUS(600) →ZEK(609)	1mn45	10	**5**(BOU-BES-BA-CHI-ZE)
25	Le mariage mixte/Brassage des cultures	ENS(610) →BAKH(671)	5mn40	72	**10**(EN-BOU-CHERB-BOUS-ZE-BES-CHIB-BA- BRA-RACH)
26	Mariage mixte et islam	BOUH(672) →ZEK(699)	2mn	28	**6**(BOU-RACH-EN-BA-BOU-ZE)
27	Mariage blanc et émigration	ENS(700) →BOUH(712)	1mn30	13	**5**(EN-CHIB-CHIK-BA-BOU)
28	Synthèse : combiner les deux types de mariage	ENS(713) →ENS(736)	3mn	24	**6**(EN-ZE-CHER-KHE-BOUS-BA)

Tableau 5 : Structure et évolution du débat

IV-2.2- Evolution de la dynamique du débat : Analyse macroscopique

Dans le tableau ci-dessus, nous observons la dynamique suivante :

Le corpus est découpé en épisodes. Les épisodes regroupent des unités sémantiques sur une même thématique. L'analyse macroscopique met en lumière la dynamique des échanges, les thématiques débattues, notamment les thématiques récurrentes.

►Dans l'unité **(1),** nous remarquons que les acteurs du débat s'installent progressivement dans la thématique et chacun tente de proposer un point de vue en fonction des différentes thèses qui sont avancées par les uns et les autres, à partir des expressions clés, telles que « mariage de raison » ou « mariage d'amour » ou encore « mariage traditionnel » et « mariage moderne ». Certains étudiants, par prudence sans doute, essaient de ne pas trop s'éloigner du sens dénotatif des mots qui composent ces expressions. Quatre participants seulement ont collaboré à cette première séquence, ce qui dénote une certaine réserve au début de cette activité.

► Concernant l'unité **(2),** l'étudiante (*BOUH*) s'attarde sur l'expression « mariage arrangé » et crée une situation conflictuelle qui va dynamiser les échanges de parole de manière très effective. Sa prise de position et son engagement vont libérer les autres sujets qui vont oublier les contraintes imposées par l'espace « classe » mais aussi par le matériel technique existant (caméra, microphones, table de mixage etc.). Trois étudiants seulement ont pris part à cet épisode.

► Dans la séquence **(3),** les participants se relâchent complètement et orientent, de manière inconsciente, la discussion vers le thème du mariage et sa relation avec « *le chauvinisme chez les tlemceniens* » ainsi que le principe des valeurs chez ces familles. Au vu de la durée de cet épisode (7mn32) et du nombre des intervenants (32), nous ne pouvons que confirmer l'intérêt qu'on a porté à cette séquence argumentative et les idées qui y sont véhiculées. Lors de l'analyse qui sera réservée

à la dimension culturelle des arguments présentés dans cette partie, nous insisterons sur les « *préjugés* » et sur les « *stéréotypes* » qui y sont sous-entendus.

► Cette unité sémantique **(4)** nous révèle, de manière très expressive, la dimension identitaire des sujets. En effet, pendant deux minutes, les cinq intervenants justifient tour à tour la présence de « l'ancien » et cette manière, transmise par l'autre génération, de percevoir le mariage traditionnel : « *nos parents et nos grands parents faisaient comme ça !* » Cependant, ce qui est intéressant à voir, ce sont les différentes prises de position par rapport à cette vision des choses. Durant la deuxième heure, les participants avaient déjà pris assez de recul et, certains d'entre eux, sont allés jusqu'à rejeter cet « héritage ».

► L'épisode (**5**) n'a pas duré longtemps, il a permis à l'enseignant de relancer le sujet générique.

► Avec 55 prises de parole, il y a eu un retour vers le thème du « *chauvinisme* » et le mot « *racisme* » est utilisé plusieurs fois par certains participants lors de cette unité sémantique **(6).** Cela pourrait s'expliquer par le fait que la composante de ce groupe est hétérogène du fait que les étudiants qui ont assisté au débat viennent d'horizons divers et se retrouvent pour cette première année de licence à Tlemcen, une ville qu'ils ne connaissent probablement qu'à travers les autres (les parents, les amis, la presse etc.). En somme, les connotations sont d'emblée extériorisées, ce qui a ajouté au débat un goût de « *polémique* » nécessaire au bon déroulement de l'activité.

► Dans l'unité sémantique **(7),** les dix huit prises de parole montrent que le sous-thème évoqué encore une fois (l'emprise des parents et la contrainte du choix dans le mariage traditionnel) est important pour les étudiants. Nous pouvons comprendre d'ors et déjà que l'étudiant algérien, précisément dans la région de Tlemcen, reste dépendant des parents et cet échantillonnage est très révélateur dans la mesure où l'on découvre le mode de fonctionnement de la cellule familiale dans cette région et

« l’emprise » des parents quant au choix personnel de leurs progénitures du type de mariage à envisager.

► L’unité sémantique **(8)** : Le sujet de la femme est très récurrent dans ce débat. En effet, dans cette séquence, la participation de sept intervenants dénote ainsi un certain vouloir-dire sur cette problématique. Certes, le groupe était constitué à 80% d’étudiant**e**s, c’est peut-être la raison pour laquelle le thème de la femme revenait souvent dans la discussion. Dans cette séquence, il s’agissait surtout d’une comparaison entre la femme d’aujourd’hui et celle d’autrefois (en Algérie).

► Dans la séquence **(9),** le sous-thème de la liberté de la femme fut encore une fois évoquée. Cette fois-ci, il a été question surtout de femme active et de femme au foyer.

► Unité sémantique **(10)** : Avec presque trois minutes de temps passé dans cette unité et trente sept interventions faites par sept étudiants, nous ne pouvons que deviner que la problématique était de grande importance pour les jeunes étudiants. En effet, il s’agit de la « *femme voilée* » et l’autre qui ne l’était pas. Evidemment, dans ce genre de prises de position relatives au dogme, la référence faite à la religion était très présente. Ce qui était intéressant à soulever, nous n’avons pas noté de jugements de valeur de la part des uns et des autres. Cependant, on pouvait par moment relever des propos allusifs dans une argumentation basée essentiellement sur le discours implicite.

► Dans l’unité (**11**), les six intervenants ont, durant deux minutes environ, débattu du mariage d’amour et du pourcentage qu’il peut garantir la réussite d’une vie commune. Nous remarquons encore une fois que nos jeunes étudiants réclament davantage de garanties quant à leur devenir. Dans cette unité, cette préoccupation est exprimée de manière explicite. On assiste à chaque fois à cette envie de se libérer de toute contrainte familiale mais, tout en idéalisant le comportement des parents qui ne peuvent que « *vouloir du bien pour leurs enfants* ».

► Unité sémantique **(12)** : Pendant six minutes, les sept intervenants ont évoqué le thème du mariage mais aussi celui qui s'y oppose à savoir, le divorce. Encore un problème qui range l'esprit de cette catégorie d'âge. Les exemples donnés provenaient essentiellement de cas réels de l'entourage des étudiants présents au débat. Même s'il s'agit d'une activité didactique qui se déroule dans une classe, le vécu quotidien des intervenants était très présent dans leur argumentation.

► Dans la séquence suivante (**13**), il y a eu une vingtaine de prises de parole qui a concerné sept intervenants. Le sous-thème débattu, à travers une argumentation bien menée par moment, n'était autre que la gestion de cet « amour » recherché dans un couple. La crainte de l'échec est omniprésente : est-ce que cet amour de départ, celui qui est tant espéré et cultivé durant la période des fiançailles, va rester intact ? Comment répartir cet amour dans le temps ? La crainte du mensonge et de la déception

►Unité sémantique (**14**) : Encore une fois, quand il s'agit du paramètre culturel, celui qui a trait à la religion, le nombre d'intervenants devient important : 12. Il y a eu 58 échanges verbaux concernant ce thème à savoir, l'avis de l'islam sur la rencontre physique des futurs époux. Est-il permis de s'isoler avec un fiancé ? L'argumentation, développée dans cette séquence, pousse les intervenants à trouver un compromis entre les règles de l'islam et le désir de vivre « un mariage d'amour ».

► Unité sémantique (**15**) : On ne pouvait ne pas évoquer le thème du mariage consanguin dont sont « victimes » un certain nombre de jeunes en Algérie : ce fut aussi le moment d'en parler en laissant apparaître, dans l'implicite du discours utilisé, cette inquiétude des jeunes intervenants et qui peut provenir du choix imposé parfois par les parents.

► Unité sémantique (**16**) : Arrivé à ce stade du débat, on a la nette impression que les sujets arrivent à développer une certaine maturité et parviennent à prendre du recul par rapport aux propos tenus au début de l'activité. En effet, ils arrivent à

mieux assumer les arguments qu'ils avancent et assument aisément la responsabilité des propos qu'ils avancent. Il s'agit d'une thématique qui visiblement les intéressait puisqu'il y a eu 51 prises de parole pour huit intervenants qui finissent par « reconnaitre » que s'ils choisissent eux-mêmes leur partenaire de la vie, ils doivent accepter toutes les « mauvaises surprises » qui pourraient surgir après.

► Unité sémantique (**17**) : Ce qui est à signaler dans cette séquence c'est qu'elle a duré plus de six minutes et elle a vu la participation de sept intervenants trente six fois de suite. Cela prouve qu'il s'agit d'une problématique issue du vécu des étudiants et soulève une vision culturelle ancrée dans la société à laquelle ils appartiennent. Il a toujours été question du niveau d'instruction du prétendant ou de la fille qu'on demande au mariage. Quel est son degré d'instruction ? A-t-il des diplômes ? Quelle situation a-t-il ? L'appartenance à un rang social bien déterminé a, depuis longtemps, été le centre d'intérêt des futurs époux. ;

► Dans l'épisode qui suit (**18**) et qui a duré plus de trois minutes, les sept intervenants sont revenus à la ligne directrice du thème général à savoir, la comparaison entre les deux types de mariage : d'amour ou de raison. Comparés à ceux qui furent développés au début du débat, les arguments étaient accompagnés d'exemples, très souvent personnels, à travers lesquels les étudiants, au fur et à mesure que le temps passait, faisaient beaucoup plus de confidences. Les intervenants semblaient arriver à des synthèses, à des conclusions, sans qu'on ne leur ait demandé de le faire. Contrairement donc à l'épreuve écrite, les étudiants sont mis en confiance et s'expriment de manière très spontanée : on avait vraiment l'impression qu'ils développaient de manière efficace la compétence communicative pour laquelle, encore faut-il le rappeler, ce type d'activités interactives sont préconisées dans leur formation.

► Dans la séquence (**19**), les intervenants reviennent sur la « malchance » de certains nouveaux mariés qui, en se « soumettant » aux décisions pour la plupart du temps aux décisions arbitraires de certains parents « trop imprégnés » des coutumes

ancestrales transmises de génération à génération, sont déçus quant à la vie qu'ils vont découvrir après le mariage. Peut-on déjà affirmer que : mariage traditionnel est équivalent à échec ? Ou plutôt à la peur de l'échec ?

► Unité sémantique (**20**) : Ce qui est intéressant dans cet épisode, c'est que l'enseignant interpelle les rares garçons présents au débat (3) pour les inciter à donner leur avis sur le choix de la future épouse et sur les éventuels critères qu'ils peuvent avoir pour le réaliser. Il y a eu la réaction escomptée puisqu'ils se sont lancés dans une argumentation assez élaborée dans ce sens. Cependant, les filles étaient toujours là pour les empêcher d'étaler et d'étayer leurs idées.

►Unité sémantique **(21)** : Cette partie s'enchaîne de manière logique avec la précédente dans la mesure où les intervenants, motivés par la « provocation » de l'enseignant, se sont lancés dans une comparaison assez classique entre les critères de choix chez les garçons et ceux qui concernent les filles quant au mariage et à leur devenir. Comme il fallait s'y attendre, les filles (en force numérique) se sont vite constituées en victimes par rapport à leurs vis-à-vis.

► Unité sémantique (**22)** : Observons dans cet épisode le nombre d'intervenants d'un côté (10) et les prises de parole initiées (41). Trouver un compromis entre l'ancien et le moderne, entre le désir personnel et celui des parents a été l'esprit dans lequel ce débat a évolué. Pris entre l'emprise parentale et le désir de s'affirmer en tant que personne libre, les jeunes participants au débat, dans leur inconscient, se sont à chaque fois demandés comment réaliser leurs propres vœux, sans pour autant heurter l'autorité parentale : n'est-ce pas un phénomène socioculturel intéressant à analyser ?

► Unité sémantique (**23**) : on ne pouvait pas éviter le thème de la polygamie quand le débat porte sur le mariage et ses contraintes. En effet, dans cette séquence, la réaction des intervenants ne se faisait pas attendre : entre la crainte de tomber sur un bigame et la référence faite à la religion, l'argumentation devenait intéressante au

moment où d'une part, on citait le prophète comme exemple, et donc on évoquait l'argument de force, et d'autre part, tous les intervenants sont unanimes à dire que ce n'était pas le cas pour un homme ordinaire. La réflexion faite est la suivante : ce qui a été observé dans ce débat, c'est que les étudiants, pour exprimer leurs opinions, ils essayaient à chaque fois de se référer à tout ce qui constituait leur héritage culturel et donc, leur appartenance identitaire dont ils ne pouvaient se détacher ; et ce n'est que sur cette base qu'ils construisaient leur argumentation tout en interagissant librement.

►Unité sémantique **(24)** : Toujours dans le même ordre d'idée, peut-on aimer une fille (ou un garçon) sans enfreindre aux principes de l'islam ? Peut-on prétendre à un mode de vie « occidentalisé [136]» en évitant tant bien que mal de ne pas contrarier les parents et l'entourage, de ne pas non plus bafouer les normes et les principes socioculturels conventionnels ? Ce sont toutes ces « frustrations » qu'on pouvait déduire à travers l'implicite qui se dégageait de leur discours.

► Unités sémantiques (**25 et 26**) : Quand on voit le temps qu'on a passé pour argumenter dans cette séquence (presque huit minutes), le nombre de prises de parole (100) et le nombre d'intervenants (plus de 10), on ne peut que penser que la problématique suscitait en eux ce désir de vouloir en parler. « Se marier avec un(e) étranger(e) », voilà un sujet qui, encore une fois a suscité des passions. Bien sûr, la référence faite aux règles et principes de l'islam est devenue incontournable ; cependant, dans ces deux épisodes, on a eu droit à des exemplifications ainsi qu'à des confidences très personnelles et assez intéressantes. A ce stade du débat, les étudiants étaient très décontractés en les comparant à ce qu'ils étaient au début de l'activité.

[136] Les participants à ce débat étant des sujets sociaux et leur quotidien est très présent dans les thématiques évoquées. Cependant, vu leur âge et donc leur préoccupation à propos de l'idée du mariage, ils n'ont pas, ne serait-ce qu'une seule fois, déclaré explicitement vouloir imiter ce qu'ils voient par exemple à la télévision dans les films de fiction où l'impact d'une certaine conception de l'amour et du mariage est très important.

► Unité sémantique (**27**) : Le sous-thème du « mariage blanc » et de l'émigration devait à un moment ou un autre resurgir. En effet, et comme il fallait s'y attendre, c'était un garçon qui a évoqué ce sujet et qui a fait le récit d'un malentendu qui existait entre lui et ses parents à propos justement de son projet de se marier avec une espagnole, plus âgée que lui, dans le but de s'installer en Europe.

► Unité sémantique (**28**) : Dans cette unité, l'enseignant a invité les participants à prendre la parole pour dire le dernier mot et la consigne était de clore le débat en élaborant de petites synthèses, par rapport à ce qui a été dit durant plus de 90 minutes environ. Les arguments avancés gravitaient tous autour de l'idée de trouver un compromis entre « l'ancien et le moderne », entre « satisfaire les parents et leurs propres désirs », ou encore entre « vivre une belle histoire d'amour », sans pour autant offenser une quelconque règle conventionnelle relative au dogme, voire aux principes identitaires.

IV-2.3- Enchainement des épisodes dans le débat

Dans l'analyse précédente, nous avons décrit le déroulement du débat dont nous avons présenté la structure (Cf. Tableau N° 5). Dans l'analyse qui va suivre, nous regarderons de manière plus profonde la dynamique du fonctionnement du débat ; nous nous limitons plus à la simple description des étapes du débat, mais nous verrons comment l'argumentation évolue stratégiquement dans ce type d'exercices interactifs. Voici une série d'épisodes dans lesquels nous procèderons à l'analyse microscopique de certaines unités sémantiques :

<u>Épisode 1</u> :

1. <u>Présentation du débat</u> : débattre sur la conception que l'on pourrait se faire du mariage, à la manière traditionnelle ou moderne.

▼

2. <u>Déclaration d'une situation conflictuelle</u> : le mariage de raison s'opposant au mariage d'amour. Une argumentation fut développée autour de cette

opposition (cherté et coût d'un mariage traditionnel – conservation des valeurs anciennes – mariage arrangé – mariage précoce).

▼

3. Déclaration d'un fait social : le mariage arrangé et le fait que les familles tlemceniennes se marient entre elles.

▼

4. Discussion autour des valeurs culturelles chez certaines familles conservatrices à Tlemcen.

▼

5. Relance de l'enseignant de la discussion sur le sujet de départ en invitant les autres étudiants à prendre la parole.

Épisode 2

6. Discussion comparative entre le mariage à Tlemcen et les autres villes algériennes.

▼

7. Discussion autour des eux mondes, rural et citadin.

▼

8. Discussion sur les pratiques anciennes et les retombées de celles-ci sur les mariages.

▼

9. Relance de l'enseignant sur l'influence de la famille quant au choix des époux et épouses de leurs progénitures.

▼

10. Discussion sur les mariages arrangés : Retour à la première situation conflictuelle.

▼

11. Discussion sur le chauvinisme et les discriminations raciales.

▼

12. Relance de l'enseignant sur les critères de choix d'un ou d'une partenaire et sur la manière de gérer la période précédant le mariage.

Épisode 3

13. Discussion sur l'impact des parents quant au choix des prétendants et sur le statut des filles célibataires.

▼

14. Discussion sur l'échec d'un mariage et sur le divorce.

▼

15. Discussion sur la liberté de la femme et sur la femme d'autre fois et celle d'aujourd'hui.

▼

16. Discussion sur la femme voilée et la femme non voilée.

▼

17. Discussion sur l'islam et le mariage traditionnel, opposé au mariage moderne.

▼

18. Discussion sur la conception de l'amour dans les deux types de mariage.

▼

19. Discussion sur la durée d'un mariage : lequel dure le plus longtemps, le mariage de raison ou le mariage d'amour ?

▼

20. Discussion sur les contraintes dues aux traditions : le fait de ne pas rencontrer le fiancé avant le mariage.

▼

21. Relance de l'enseignant sur la question du destin et du mariage.

Épisode 4

22. Déclaration positive : nouvelle interprétation de *mariage moderne* et *mariage traditionnel* (Moderne et traditionnel en même temps).

▼

23. Discussion sur les affinités entre les époux.

▼

24. Relance de l'enseignant sur la liberté de choix et sur la manière de célébrer le mariage.

▼

25. Discussion sur le niveau d’instruction et culturel des conjoints.

▼

26. Relance de l'enseignant sur les autres critères de choix dans un mariage (moderne ou traditionnel)

▼

27. Discussion sur le rang social des prétendants.

Épisode 5

28. Déclaration positive : idéaliser et valoriser le lien de mariage, quelque soit l’appartenance socio-économique du conjoint. Les valeurs sont ailleurs.

▼

29. Relance de l'enseignant sur la différence des critères de choix entre les garçons et les filles présents au débat.

▼

30. Discussion sur le dialogue dans la famille

▼

31. Relance de l’enseignant : synthétiser les épisodes discutés.

▼

32. Discussion sur la conciliation entre le respect des parents et la liberté individuelle de pouvoir choisir un conjoint.

Épisode 6

33. Déclaration positive : concilier le discours subjectif prédominant le début du débat avec le nouveau discours, plus objectif cette fois-ci (la raison et l'amour ne sont plus antagonistes mais complémentaires et indissociables).

▼

34. Discussion sur les femmes du prophète et autour de la femme dans l'islam

. ▼

35. Relance de l'enseignant sur le thème de départ : souci de se concentrer de nouveau sur la problématique de départ.

▼

36. Discussion sur l'émancipation de la femme d'aujourd'hui.

▼

37. Relance de l'enseignant sur le mariage mixte.

▼

38. Discussion sur la question de religion dans les mariages mixtes.

▼

39. Discussion sur l'éducation des enfants issus de mariages mixtes.

▼

40. Discussion sur l'interculture dans les mariages mixtes.

▼

41. Relance de l'enseignant sur les conclusions.

▼

42. Clôture du débat par les conclusions des étudiants : Raison et amour ensemble – les affinités existent même entre les personnes n'appartenant pas nécessairement à la même communauté – On peut respecter le choix des parents tout en ayant la liberté de choisir.

SYNTHÈSE :

Nous pouvons regarder de plus prés l'évolution des épisodes dans le tableau suivant :

N°	Épisodes	Analyse évolutive des épisodes
1	Épisode (1)	Démarrage du débat et mise en branle de situations conflictuelles. Le débat se construit grâce aux différents avis concernant le mariage moderne/traditionnel.
2	Épisode (2)	Les interlocuteurs quittent « Tlemcen » et ouvrent le débat sur des thématiques plus globales (les autres villes algériennes, le monde rural/citadin, critères de choix pour le mariage etc.). Cependant, la situation conflictuelle (1) revient à la charge : moderne **ou** traditionnel.
3	Épisode (3)	A ce stade du débat, les intervenants passent à la vitesse supérieure : ils sont déjà sur des sous-thèmes plus élaborés, plus recherchés : le statut des divorcées-le divorce-la femme voilée etc.
4	Épisode (4)	Dans cette phase, les participants évoquent les mêmes thèmes mais la vision a changé : on ne compare plus les deux types de mariage mais on parle de conciliation, de respect des parents mais aussi de liberté de choix. Les interlocuteurs ont pris énormément de recul.
5	Épisode (5)	Plus on avançait dans le débat, plus l'argumentation devenait optimale : on évoque dans cet épisode les valeurs du mariage.
6	Épisode (6)	Les intervenants sont arrivés à construire une conclusion, une synthèse (concilier tous les éléments de la problématique) à partir de tout ce qui a été débattu.

Tableau 6 : Analyse évolutive des différents épisodes constituant le débat

CONCLUSION :

L'interprétation du tableau ci-dessus n'est pas difficile à faire car, à la lecture verticale des données relatives à l'analyse microscopique du débat, nous pouvons d'ores et déjà apprécier la dynamique qui a prévalu cette activité. La séance démarre timidement mais avec des interventions très fortes de la part de certains participants (BAKH, BOUH, BEST), ce qui a dynamisé à mon sens les échanges verbaux. On est resté certes, sur une « recherche d'une problématique » pour mettre en place des sous-thèmes qui interpelleront plus tard les autres participants, mais au fil du temps, ce groupe d'étudiants venu de plusieurs régions de l'ouest algérien et appartenant à des milieux socioculturels différents, est parvenu à mieux argumenter, en se repositionnant à chaque par rapport aux autres et en s'éloignant de toute subjectivité (qu'on retrouve d'ailleurs dans les productions écrites) et à mieux

concevoir sa culture et celle de l'autre pour en faire un meilleur usage dans le dernier quart d'heure du débat.

IV-2.4- Les enchaînements thématiques dans le débat : Analyse microscopique d'un épisode.

Nous avons pu remarquer dans la structure globale du déroulement du débat le nombre important des sous-thèmes évoqués durant les 90 minutes de cette activité. Nous avons jugé utile de montrer, à travers un épisode pris comme exemple, comment s'opèrent les transitions inter thématiques lors d'une argumentation.

Dans cet épisode, nous observons la dynamique des échanges de propos entre neuf interlocuteurs (A-B-C-D-E-F-G-H-I) soulevant deux problématiques qui peuvent être aussi étroitement liées: Le statut de la femme dans un mariage (active ou au foyer) et celle du port du voile dans l'islam. Le chiffre qui suit le sujet parlant indique le nombre de tours de paroles dans cet épisode. Dans la présentation filmique de l'épisode, nous pouvons savoir le nombre de tours de parole de chaque intervenant, à un moment donné de l'argumentation. Le glissement d'un thème vers un autre s'effectue sans encombre, sans ressentir une impression de rupture.

<u>Présentation de l'épisode</u> :

« A1- BRAH: *Euh – je pense euh – moi aussi je pense que – que – on doit donner une priorité à la femme – parce que – parce que euh – euh – parce que je veux moi que – que – euh – je veux épouser une femme qui travaille /*

B1- ENS : *Qui travaille …..*

A2- BRAH: *Oui /*

C1- ZEK: Une *femme qui travaille – ça ne veut pas dire qu'elle est – qu'elle est….*

D1- CHER: *Indépendante….*

C2- ZEK: *Qu'elle est indépendante / C'est dans le sens de – de ….*

A3- BRAH: Une femme plus cultivée – plus …..

B2- ENS: Ah – c'est dans ce sens / C'est dans le sens cultivé – plutôt une femme active – voilà /

C3- ZEK: Voilà / Je voulais parler spécifiquement de – de l'esprit – de l'esprit / de la femme et – et – de sa personnalité /

E1- BOUH: Ce qui est très original – euh – c'est que c'est une fille voilée et qui parle comme ça / Si on ne voit pas que tu portes le voile – on dirait pas que c'est une fille qui pense et qui parle comme ça / Parce que - euh on croit que – je veux dire euh - c'est une fille qui porte le hidjab – parce qu'on croit que tu es trop traditionnelle – que tu ne parles que de religion – tout ce qui rappelle le musulman quoi /

C4- ZEK: Oui, mais – il ne faut pas juger selon euh ….

E2- BOUH: Voilà / c'est ça mon idée – voilà /

B3- ENS: En fait – cela ne dépend pas du fait d'être voilée ou pas / On peut être une femme voilée et – et avoir euh – une mentalité très ….

E3- BOUH: Oui – oui /

C5- ZEK: Si je pense comme ça – je pense – à mon avis – je suis raisonnable / Parce que je vois le divorce aujourd'hui – je vois le mariage comment ça se passe aujourd'hui ….

A4- BRAH : Il existe beaucoup de divorce aujourd'hui /

F1- RACH: Oui –oui /

G1- CHIK: Si – si vous croyez que – que l'islam empêche la liberté de la femme – vous vous trompez – parce que ….

H1- BAKH: Qui t'a dit que …..

G2- CHIK: Ce que je …..

B4- ENS: Laissez-là – laissez-là continuer /

G3- CHIK: Je – je voulais dire que – notre religion – c'est elle qui nous pousse d'aller …

B5- ENS: qui nous pousse à aller /

G4- CHIK: Qui nous donne la liberté / Il n'y a pas dans une autre religion qui – qui ….

I1- KHEI: Qui a donné sa valeur ….

G5- CHIK: Qui donne sa valeur à la – à la femme /

E4- BOUH: Moi – ce n'est pas du tout ce que je voulais dire /

G6- CHIK: Je sais ….

E5- BOUH: Je suis musulmane autant que vous – oui mais tant que la femme ne peut exercer que certains métiers…..

G7- CHIK: Non – non…..

E6- BOUH: Et je ne juge pas les autres … - je ne porte pas le voile comme vous ….

G8- CHIK: Non mais …..

E7- BOUH: J'ai dit que c'est étonnant qu'elle – qu'elle soit pas d'accord avec le mariage traditionnel – mariage arrangé et tout ça / c'était pas – j'ai pas dit - c'était pas péjoratif / Il faut savoir un truc – je suis musulmane autant que vous – et je suis- je suis avec vous quand vous dites que l'islam – euh – il donné les droits à la femme – c'est – c'est …

C6- ZEK: En quelque sorte vous avez raison – parce que chez nous – en général - une femme voilée – elle est avec euh – le mariage traditionnel …..

G9- CHIK: Et ça n'a rien avoir avec la religion….

B6- ENS: C'est-à-dire traditionnel ? / Pardon – qu'est-ce que vous entendez par là / c'est-à-dire – on va peut-être euh … - une femme voilée peut – euh – serait tentée par un mariage d'amour – c'est possible ….

C7- ZEK: Déjà voilée ne veut pas dire que – euh – qu'elle pratique la religion – ce n'est pas ça le hidjab – le hidjab c'est un cadre – alors que -euh – je pense - ça revient à ce qu'elle veut faire …. Quelqu'un qui porte le voile – ça ne veut pas dire qu'il porte le hidjab – euh….

B7- ENS: L'habit ne fait pas le moine /

E8- BOUH: Voilà /

C8- ZEK: C'est différent - Peut-être qu'elle pense s'en séparer / vous voyez / peut-être qu'elle veut se cacher en général des membres de sa famille ou de sa région – ça dépend - peut-être qu'elle a fait un choix et qu'elle a regretté – ça dépend /

E9- BOUH: Ce que j'ai dit - non – je n'ai pas dit que les femmes qui mettent le voile ont fait un choix ou pas – mais j'ai dit que celles qui – qui – mettent le voile –

mais elles ont une certaine –euh – une certaine vision de la vie qui n'est pas – qui n'est pas …

G10- CHIK: qui est limitée ….

E10- BOUH: Pas limitée / Traditionnelle

G9- CHIK: Donc hidjab pour toi c'est ….

E11- BOUH: Vous parlez de hijab et vous me ….

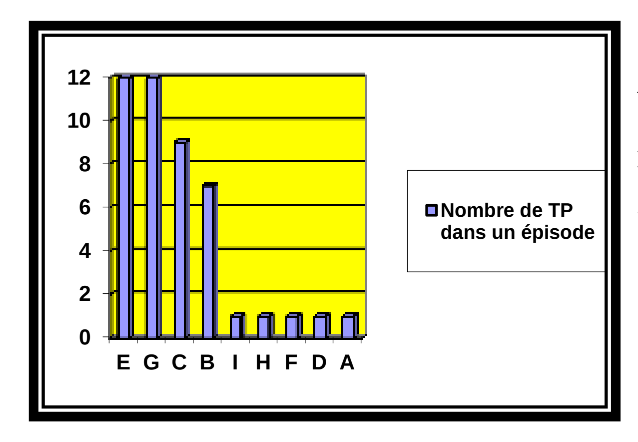
C9- ZEK: Non / Le hijab ….

E12- BOUH: Non : Je ne veux pas vous - que vous allez dans un sens où ….

G12- CHIK: Non / C'est toi qui…. »

Récapitulation : Parmi les neuf intervenants, il n'y a que trois étudiants qui ont réalisé un grand nombre de tours de parole. En excluant l'enseignant, les cinq autres étudiantes n'ont pris la parole qu'une seule fois.

E12: BOUH ► G12: CHIK ►C9: ZE ►B7 : ENS ► I1: KHEI ►F1- RACH ►D1- CHER ► A1- BRA ► H1- BAKH



Souvent, dans un seul épisode, on trouve deux ou trois interlocuteurs qui mènent le débat et les autres fonctionnent comme de simples « figurants ».

IV-2.4.1- Etude des actions langagières contenues dans cet enchaînement

- Déclaration sur la femme active – l'implicite étant que pour certains, la femme s'occuperait des enfants (BRAH- 1).
- Déclaration sur la liberté de la femme dans la religion musulmane (CHER-1 et ZEK-2)
- Déclaration sur le choix d'une femme cultivée (BRAH-3)

- Réflexion sur une intervenante portant le hidjab : réflexion ironique (BOUH-1)
- Déclaration sur les représentations que l'on peut se faire sur une fille voilée (ZEK-4, BOUH-2, ENS-3, BOUH-3)
- Déclaration sur la question de divorce (ZEK-5, BRAH-4)
- Argumentation plurielle sur la femme et la liberté (CHIK-, 1BAKH-1, CHIK-2, ENS-4, CHIK-3, ENS-5, CHIK-4, KHEI-1, CHIK-5, BOUH-4, CHIK-6, BOUH-5)
- Argumentation plurielle sur la distinction entre femme voilée et femme non voilée : (BOUH-5, CHIK-7, BOUH-6, CHIK-8, BOUH-7, ZEK-6, CHIK-9).
- Relance de la question du Hidjab (ENS-6).
- Création d'une situation conflictuelle : (ZEK-7, ENS-7, BOUH-8, ZEK-8, BOUH-9, CHIK-10, BOUH-10, CHIK-11, BOUH-11).
- Situation conflictuelle non résolue: sujet tabou : (ZEK-9, BOUH-12, CHIK-12).

IV-2.4.2- Tableau récapitulatif des enchaînements :

Dans le tableau qui va suivre, nous avons classé les intervenants par ordre décroissant, en fonction du nombre de TP enregistré, mais aussi par l'orientation que prenait leur argumentation dans cet épisode concernant les thèmes développés.

Sujet parlant	Nombre de tours de parole (TP)	Nombre de TP au thème (1)	Nombre de TP au thème (2)	Participation à l'enchaînement (+/-)
E-BOUH	12	O	12	+
G-CHIK	12	0	12	+
C-ZEK	9	3	6	+
B-ENS	7	2	5	+/-
A-Brah	4	4	0	-
D-CHER	1	1	0	-
F-RACH	1	1	0	-
H-BAKH	1	1	0	-
I-KHEI	1	1	0	-

Tableau 7 : Les enchaînements thématiques dans un épisode
Sujet (1) : Statut de la femme (active/au foyer
Sujet (1) : Femmes voilée : Représentations
TP : Tours de parole

La lecture du tableau ci-dessus nous éclaire sur le fonctionnement de l'épisode et surtout sur les acteurs qui participent aux enchainements thématiques opérés dans l'argumentation. Les premières remarques que nous faisons sont les suivantes :

- Les sujets parlants qui enregistrent le plus de tours de parole sont à la base les responsables du glissement vers l'autre thématique. Dans cet épisode, il s'agit de toute évidence de BOUH et de CHJK. Les interlocuteurs qui enregistrent une faible participation n'interviennent que succinctement (nombre de mots limité), autrement dit, ils ne développent pas vraiment une argumentation dans le sens que nous connaissons. Ils se limitent à répondre par oui ou par la négative, à avancer un mot ou une expression et souvent, ils ne terminent pas leur phrase. Par conséquent, ils ne peuvent avoir qu'un rôle minime dans la dynamique du débat même s'ils participent aux échanges verbaux.

- L’enseignant, avec le nombre de TP enregistré dans cet épisode ainsi que sa parité dans l’intervention sur les deux thèmes abordés, joue véritablement le rôle de médiateur et il est considéré comme l’élément facilitateur qui favorise les enchaînements dans un débat.
- L’autre observation importante concerne les passerelles qui se mettent naturellement en place (à moins que l’enseignant/animateur ne décide du contraire) dans un débat argumentatif. Pour passer à un autre sujet, l’interlocuteur change légèrement l’objet de la discussion et glisse vers un autre, en passant par une sous-thématique transitoire comme nous pouvons le voir dans la figure qui suit :

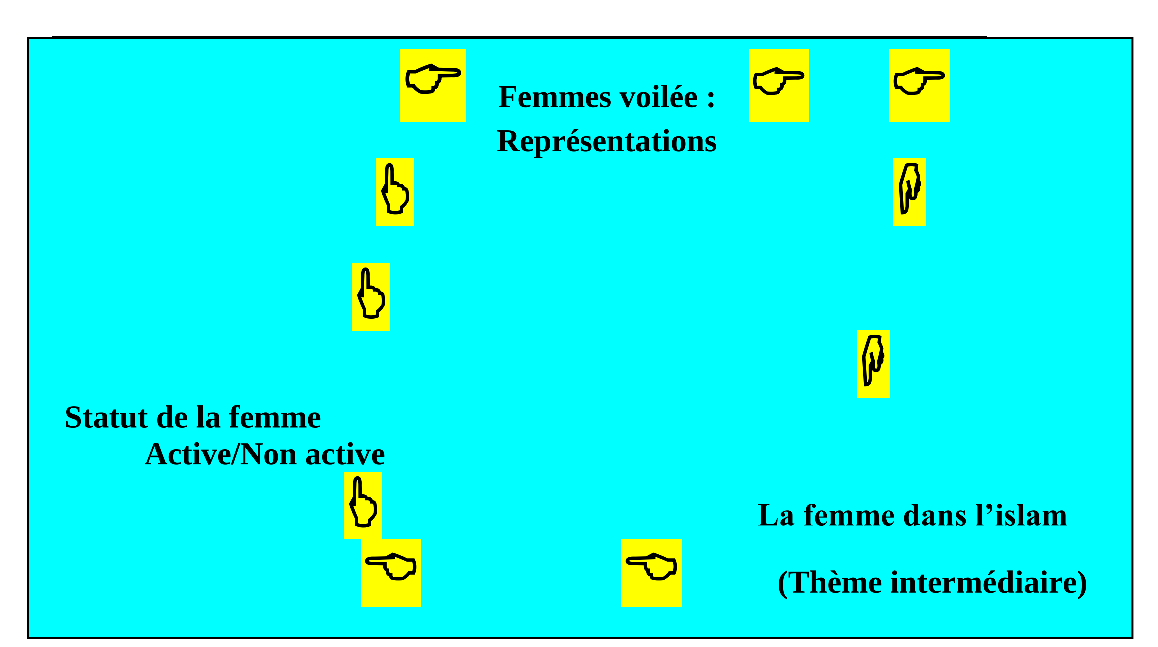


Figure 2 : La transition entre les différents sous-thèmes : la progression thématique

IV-2.5- L'argumentation dans la langue : Analyse microscopique.

Travaillant sur les enchaînements discursifs dans le dialogue, **François. F, (1990)** définit le genre à partir de méta signes.

L'argumentation se manifeste ainsi par des méta-signes comme *oui, mais.* Dans l'intervention de (ZEK), tirée de l'échange précédent, le mais introduit une

restriction et le *tant que* de (BOUH) fixe la limite de la restriction : usages du « mais » *« Mais tant que la femme ne peut pas exercer certains métiers… .* »

Commentons dans l'extrait suivant, comment l'utilisation du *mais* sert à donner une orientation argumentative à l'énoncé, à entraîner le destinataire dans telle ou telle direction. :

Observons de plus prés cet épisode où (CHER, KHEI, ZEK, BENA et CHERF) s'échangent des « mais » indiquant encore une fois une argumentation basée essentiellement sur des situations conflictuelles.
Observons l'épisode suivant :

« **548. CHER** *: Si elle veut un homme – elle va réussir à convaincre tout le monde – elle peut l'avoir coûte que coûte / (rire général*)
549. KHEI : ***Mais*** *Monsieur ….*
550. ZEK : ***Oui mais*** *ça – c'est bien elle /*

551. BENA : *Euh –* ***oui mais*** **-** *à l'étranger par exemple où – euh – ailleurs – on trouve des filles qui osent demander le garçon en mariage /*

552. CHERF : ***Oui mais là*** *– c'est la dignité qui ….*

553. BENA : *Alors que les filles de – de – notre entourage n'ont pas le droit de faire ça / Alors qu'ailleurs on peut /* ***Mais*** *elles ne sont pas toujours en train d'attendre / Elles ne sont pas obligées d'attendre – d'attendre les hommes / »*

Le premier *mais* introduit une restriction, voire une opposition. Le second laisse entendre que, malgré cette restriction, l'idée de pouvoir convaincre « les esprits durs » en laissant apparaître une légère concession.

Nous pouvons observer aussi l'objection ferme de *ZEK* et de *BENA* qui ne suivent pas l'orientation désirée par *CHER*.

BENA fait une concession sur le court terme, puis le connecteur *mais* introduit la reprise de l'argument de *CHER*.

Aussi, l'utilisation des modalisations marque également l'orientation d'un énoncé argumentatif. La modalisation est le fait de modaliser un énoncé et les modalisations apparaissent dans le même ordre pour deux situations par lesquelles le sujet de renonciation exprime sa plus ou moins grande adhésion au contenu de l'énoncé.

Depuis Aristote, de multiples classements des sortes de modalisation ont été proposées. **Bronkart** (**1996**) retient quatre catégories :

a)- *les modalisations logiques, qui consistent en jugements relatifs à la valeur de venté des propositions énoncées; celles-ci sont présentées comme certaines, possibles, probables, indécidables, etc. ;*
b)- les modalisations déontiques, qui évaluent ce qui est énoncé à l'aune des valeurs sociales; les faits énoncés sont présentés comme (socialement) permis, interdits, nécessaires, souhaitables, etc.;
c)- les modalisations appréciatives, qui traduisent un jugement plus subjectif; les faits énoncés sont présentés comme heureux, malheureux, étranges, aux yeux de l'instance qui les a évalués;
d)- les modalisations pragmatiques, qui introduisent un jugement relatif à l'une des facettes de la responsabilité d'un personnage eu égard au procès dont il est l'agent; ces facettes sont notamment la capacité d'action (le pouvoir faire), l'intention (le vouloir-faire) et les raisons (le devoir faire).

Conclusion :

En conclusion, nous pouvons dire que le débat que nous avons enregistré fonctionne de la même manière que l'épisode précédent, c'est-à-dire une suite d'enchainements thématiques. Cependant, le rythme peut changer d'un épisode à un autre : tantôt il est lent, c'est-à-dire qu'on reste longtemps sur la même thématique avec de longues interventions des uns, tandis-que chez les autres, les répliques sont très réduites; tantôt il est rapide, autrement dit, les interlocuteurs ne restent pas longtemps sur le thème nouvellement adopté, pour passer vite au suivant. Par ailleurs, nous avons vu comment les éléments de la langue dans l'argumentation qui, tout en construisant une dimension sémantique, contribuent à mettre en place ces enchaînements de manière logique.

IV-3- De l’oral à l’écrit : Analyse du discours argumentatif dans le débat et dans la production écrite.

IV-3. 1- Méthodologie

Nous avons comparé deux situations de communication en classe : Un discours argumentatif produit lors d’un d’ébat conventionnel en classe et le même discours, cette fois-ci produit lors d’une épreuve écrite, simulant ainsi une situation très répandue dans notre enseignement à savoir, une composition ou un devoir écrit. Nous avons choisi de traiter le sujet suivant : « *préférez-vous le mariage moderne ou le mariage traditionnel ?* ». A savoir que cette thématique revenait de manière récurrente de la part des étudiants, surtout des étudiantes et ce fut la raison pour laquelle, nous l’avons suggéré au début du débat.

L’enseignant fixe l'objectif du débat : les participants, au nombre de vingt, devant développer leur prise de position argumentée à propos du sujet cité plus haut. Notons aussi que les étudiants n’avaient pas tous l’habitude de gérer cet échange de propos en groupe et c’est pour cela que le « démarrage » du débat était difficile, tant les participants étaient impressionnés. L’enseignant, tout en restant neutre, précise dans un premier temps qu'il s'agit de débattre sur des aspects socioculturels qui gravitent autour de la même thématique. Il laisse les étudiants aborder spontanément les différents axes d’intervention ; en cas de blocage, l’enseignant relance le débat en sollicitant l’avis des uns et des autres.

Dans un second temps et plus le débat avançait, l’enseignant suggère différents sous-thèmes relatifs au sujet central proposé aux étudiants qui, à leur tour, se retrouvent en train d’évoquer des sujets tels que: l’autonomie par rapport à la cellule familiale – le mariage et le dogme – le dialogue dans la famille - le chauvinisme à Tlemcen etc. Pour éviter que la discussion ne soit monopolisée que par une partie des participants, l’enseignant tente de faire participer tous les acteurs, en les interpellant individuellement. Nous avons remarqué aussi que le discours des étudiants devenait spontané après le premier quart d’heure et que les interlocuteurs se sentaient de plus en plus sécurisés ; à la demi-heure, ils se lançaient déjà dans des

développements argumentatifs plus élaborés. D'emblée, l'argumentation fut lancée sur les propos suivants : mariage traditionnel, mariage moderne, mariage de raison, mariage d'amour etc.

Il est important aussi de rappeler qu'en dehors de cette expérimentation qui a servi de base de données à notre corpus, celle qui fut réalisée en première année de licence, une autre étude a été réalisée aussi dans deux classes de terminale, dans deux lycées différents de la wilaya de Tlemcen. L'analyse des données quantitatives qui ont été prises en considération quant aux opinions des élèves vis-à-vis de la conception que l'on peut avoir du mariage, s'est avérée très intéressante : Les opinions des étudiants sont différentes en fonction du contexte socioculturel des uns et des autres. Un débat peut amener un changement des opinions des participants, contrairement aux scripteurs qui, en l'absence d'une interaction réelle, se trouvent dans une situation de communication à sens unique et où les trois niveaux d'analyse de ces situations didactiques sur le cheminement spontané des idées ne varient pas entre le pré et le post-test.[137]

Dans le débat en classe, par contre, nous observons des changements d'opinions, et ce, vis-à-vis de la situation précise étudiée. Nos résultats antérieurs ont été confirmés avec l'expérience menée avec les étudiants universitaires : les opinions sont difficilement ébranlables; elles sont les soubassements des représentations sociales. Nous éclairerons cet aspect lors de notre analyse qui concernera l'argumentation et l'ancrage culturel.

Avant et après diverses séquences d'apprentissage formelles ou informelles (les activités culturelles organisées au département des langues), nous avions jusqu'à présent toujours mis en évidence des appropriations de connaissances sans modification des opinions. Mais dans ces situations, les étudiants n'étaient pas amenés à débattre oralement. Peut-être, est-ce parce que c'est en exprimant des

---

[137] Nous faisons allusion ici aux différentes activités réalisées préalablement en classe en guise de préparation à la maîtrise du discours argumentatif.

points de vue et en étant confrontés à des arguments contraires qu'ils clarifient leur pensée sur un sujet donné, comme l'affirment Barnes & Todd (1977) et Lewis *et al.* 1999) et qu'ils peuvent alors éventuellement changer d'opinion ? Kolstoe (2000) estime qu'il est important que le processus de prise de décision comporte l'écoute de points de vue antagonistes. Les participants d'un débat construisent en partie leurs opinions à l'écoute des interventions des autres, alternant l'extraversion vers autrui et le face à face avec eux-mêmes (Godefroy & Tozzi, 2002). Ce qui n'est pas le cas pour les sujets qui sont dans l'autre situation de communication à savoir, celle de scripteur. Qu'en est-il d'un apprentissage de l'argumentation initié d'abord par un débat qui sera suivi d'une épreuve écrite.

Concernant le corpus sur lequel nous avons travaillé, l'ensemble des échanges a été enregistré (audio et vidéo) et intégralement transcrit. À partir des transcriptions des débats que nous avons réalisés, nous pouvons procéder à des analyses à des niveaux de plus en plus fins : a) analyse macroscopique qui permet d'identifier la dynamique des échanges et de choisir des épisodes qui seront soumis à l'analyse microscopique ; b) analyse microscopique d'épisodes au cours desquels un « objet » est en débat et enfin, c) analyse d'extraits qui révèlent l'argumentation dans la langue.

IV-3.2- Pour une analyse microscopique des énoncés :

Le choix des protocoles d'analyse n'a pas été sans difficultés. En effet, différentes méthodes d'analyse des argumentations ont été proposées. Aucune ne paraît transposable en l'état. Nous cherchons donc ici à mettre en lumière les adaptations que nous avons dû faire et les spécificités de notre démarche. Notre propos n'est pas d'identifier des caractéristiques universelles de l'argumentation des étudiants sur un sujet d'ordre socioculturel tel que le mariage, mais plutôt de comparer l'impact de différentes situations didactiques (la rédaction argumentative, débat) et d'analyser l'argumentation des étudiants selon, entre autres, le modèle de **Toulmin** :

L'objectif est de mettre en place une forme de l'argumentation correcte en axant le travail sur la qualité du discours argumentatif des étudiants. Nous appréhendons le débat dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif.

Dans ce cadre, le langage est considéré comme une activité. Nous avons recours à « **la notion d'action langagière qui fédère et intègre donc les représentations des paramètres du contexte de production et du contenu thématique** » Bronckart, 1996.

Dans ce contexte de débat en classe entière, nous n'avons pas pu identifier les réactions non-verbales. Pour analyser les épisodes, dans l'analyse microscopique, nous avons d'abord eu recours au modèle de Toulmin. Toulmin (1958) a fourni un cadre d'analyse de l'argumentation pour certains didacticiens des sciences (Jiménez-Aleixandre *et al,* 2000; Kelly *et al,* 1998; Sonora Luna *etal,* 2000...). Plus récent, le modèle du schéma textuel prototypique argumentatif d'Adam (1992) se rapproche cependant de celui de **Toulmin**. Ce dernier identifie les *données* (ce sont les faits que ceux qui développent une argumentation rapportent pour étayer leur conclusion), la *conclusion,* les *garanties* qui justifient les liens entre les données et la conclusion, les *fondements* (ce sont des fondements généralement admis qui appuient les justifications particulières des raisons émises. Le schéma de base est : parce que *(données),* vu que *(garantie),* en vertu de *(fondement),* donc *(conclusion).* Dans des argumentations plus complexes, **Toulmin** identifie les *restrictions* qui précisent les conditions dans lesquelles la conclusion peut être considérée comme vraie, c'est-à-dire les limites de la conclusion, et les *réfutations* qui précisent les conditions dans lesquelles une conclusion ne sera pas vraie. Les *qualificateurs modaux* (par exemple : *peut-être*) articulent les conditions d'exception ou de réfutation à la conclusion.

Quant au schéma de base de l'argumentation selon **Adam**, il s'agit d'une mise en relation de *données* avec une *conclusion.* Cette mise en relation peut être implicitement ou explicitement fondée (par le *garant* et le *support)* ou contrariée (par la *réfutation* ou *l'exception).*

Toulmin distingue l'argument idéalisé tel qu'il est utilisé en mathématiques de l'argument utilisé en situation langagière. Cette dernière orientation devrait avoir plus de lien avec l'épistémologie. En étudiant la forme de l'argumentation dans différents champs disciplinaires, il a distingué des caractéristiques dépendantes et indépendantes du champ.

Les données, conclusions, justifications, supports, restrictions et réfutations sont des caractéristiques des arguments indépendantes du champ disciplinaire ; mais, ce qui compte comme une justification, un support, ou une donnée, est dépendant du champ. Autrement dit, la forme est indépendante du champ disciplinaire et le fond dépendant.

Différents didacticiens des sciences ont complété le modèle de Toulmin. R esnick *et al.* (1993) ont ajouté aux composants de l'argumentation définis par **Toulmin** « *the challenge* »;

Kelly *et al* (1998) ont ajouté **«** ***empirical data*** », « ***hypothetical data*** »; Sonora Luna *et al.* Ont défini **« *opposition* » and *« concession* »** (2000).

Au fur et à mesure que nous avancions dans l'analyse des épisodes argumentatifs, nous avons nous-même modifié et complété quelques orientations concernant l'étude proprement dite, notamment pour pouvoir rendre compte des procédures rhétoriques (telles que définies par Breton) mises en œuvre. Afin de pouvoir analyser certaines complexités du débat, nous avons ainsi distingué différents types d'actions langagières que nous avons empruntés aux auteurs que nous venons de citer, et complétés : déclaration, question, question ou déclaration rejetée (équivalent à « *l'opposition* » de Sonora Luna *et al],* question interpellatrice (équivalente au « *challenge* » de Resnick *et al.),* question recentrée, relance, réponse, hypothèse, objection, accord, évitement, mise en évidence de lacunes ou d'incertitudes, jugement de valeur.

Nous avons quantifié un certain nombre d'indicateurs : durée des discussions, nombre de tours de parole par minute, nombre de prises de parole de l'enseignant. Nous avons analysé les stratégies argumentatives ; nous avons distingué les déclarations sans justification, les argumentations simples, comportant une seule justification, les stratégies plurielles comportant plusieurs justifications emboîtées ou linéaires. Nous avons identifié les domaines de savoir ou de références sociales sur lesquels reposaient les arguments des étudiants et évalué la validité des arguments employés.

Dans les procédures rhétoriques, nous avons retenu, entre autres, les actions langagières suivantes : provocation, suspicion, ironie. Et enfin, nous avons filé les traces linguistiques de l'implication des sujets (prise en charge énonciative, énoncés prescriptifs, axiologiques).

• ***Analyse d'extraits révélant l'argumentation dans la langue***

Dans la théorie argumentative, le sens d'un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation (Ducrot, 1980). L'énoncé espère orienter le discours ultérieur. **Anscombre** et **Ducrot (1983)** parlent d'argumentation dans la langue. Selon eux, « **tous les énoncés d'une langue se donnent, et tirent leur sens du fait qu'ils se donnent, comme imposant à l'interlocuteur un type déterminé de conclusions** ». Toute parole est forme de « ***publicitaire par le fait que sa valeur interne se confond avec*** **l'argumentation** ***¡a suite qu'elle réclame*** ». Dans l'analyse fine d'extraits d'épisodes, nous avons cherché à identifier les schémas d'inférence argumentative véhiculés dans la langue. Dans la structure d'un énoncé, on peut repérer des marques, « **morphèmes, expressions ou tournures qui, en plus de leur contenu informatif, servent à donner une orientation argumentative à l'énoncé, à entraîner le destinataire dans telle ou telle direction » (Ducrot, 1980).** Ce sont ces marques que nous avons traquées.

IV-3.3- Comparaison entre les deux productions écrites :

Dans le tableau suivant, sont comparés différents critères utilisés pour analyser les échanges. A ce propos, nous avons calculé chez les deux scripteurs, ceux qui ont fait le débat et les autres qui se trouvaient évidemment dans le contexte d'une épreuve écrite classique.

Voyons quelles informations nous sont fournies par chaque niveau d'analyse de l'analyse macroscopique dans les deux productions écrites (D et C) :

	Production écrite (D)*	**Production écrite (C)***	**Notes explicatives**
Nombre des thématiques évoquées	15	2	Il s'agit d'une moyenne du nombre de sous-thèmes abordés par les participants
nombre de stratégies argumentatives	12	4	
nombre de procédures rhétoriques	9	3	

Tableau 8. Comparaison entre les deux productions écrites :

- **(D) :** Il s'agit des productions écrites réalisées par les étudiants ayant assisté au débat.
- **(C) :** Il s'agit des productions écrites réalisées par les étudiants n'ayant pas assisté au débat.

REPRÉSENTATION GRAPHIQUE

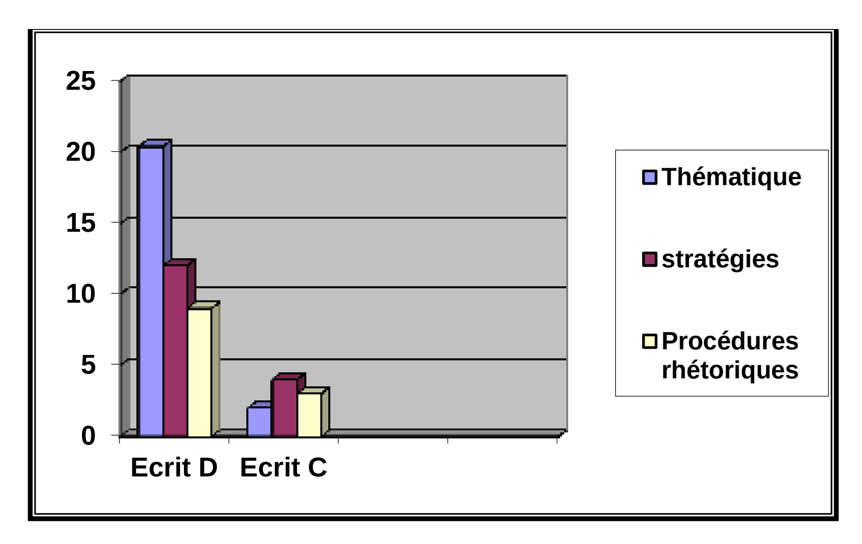


Figure 3 : Nombre de thématiques, de stratégies argumentatives et de procédures rhétoriques évoquées dans les deux productions écrites.

A la lumière des résultats que nous pouvons voir dans le tableau N° 8 et dans l'histogramme (figure 2), nous pouvons d'ores et déjà avancer que le débat favorise nettement la multiplication du nombre des thématiques évoquées mais aussi le développement des différentes stratégies argumentatives utilisées par l'apprenant, tout au moins celui à qui nous avons soumis ce programme. Le même constat peut être fait en ce qui concerne le nombre des procédures rhétoriques dont les étudiants avaient fait recours. En somme, nous ne sommes pas en train d'établir cette comparaison pour valoriser ou dévaloriser telle ou telle activité au dépens de l'autre, mais nous la faisons seulement pour démontrer que les apprenants, quand ils sont soumis à une préparation effective d'abord à l'oral, comme c'est le cas du débat organisé en classe de langue, développent une quantité de savoir-faire au cours de cette activité, des savoir-faire qu'ils conservent puis réinjectent dans l'autre épreuve écrite.

Conclusion :

Vu sous un autre angle**, Zohar et Nemet (2000)** considèrent que plus le nombre de tours de parole par minute est élevé et plus les arguments sont superficiels. Certes, dans certains épisodes, l'argumentation de certains intervenants était plus ou moins superficielle et manquait visiblement de consistance[138], ce critère, facile à calculer, nous apparaît cependant peu indicatif de la qualité d'une argumentation.

À partir des analyses macroscopique et microscopique présentées dans ce chapitre, on peut se faire une représentation de la dynamique des échanges contenus dans cet exercice interactif, et identifier les thématiques récurrentes qui furent débattues.

Dans le débat, les déclarations sont plus nombreuses que dans la production écrite : les étudiants essaient de glisser les informations ou les interrogations dont leur statut de « communiquant invité » est porteur. Les apprenants sont peu productifs quand il s'agit d'écrire car ils ne réagissent qu'à un sujet qui peut les interpeller de manière interactive; en revanche, dans le débat, ils sont plus réceptifs aux interventions des autres et à leurs points de vue. Les traces de l'argumentation dans la langue sont soit moins nombreuses, soit moins efficientes sur l'interlocuteur.

Dans le débat classique, davantage influencé par les interventions de l'enseignant, les étudiants abordent pourtant spontanément plus de sous-thèmes que dans la production écrite. Les temps de discussion y sont plus nombreux. Si le devoir écrit est ponctué par une conclusion façonnée à partir des énoncés qu'on vient de juxtaposer, en se souciant tant bien que mal de la grammaticalité des phrases, dans le débat, les participants ne se contentent pas de s'investir dans le sujet de débat proposé par l'enseignant, mais lancent aussi eux-mêmes des sujets de débat.

---

[138] Par consistant, nous entendons l'effet de persuasion attendu, à l'issue d'une argumentation.

IV-3.4- Etude comparative entre le débat et la production écrite à partir du nombre de stratégies argumentatives plurielles et du nombre de procédures rhétoriques.

Nous procèderons ici à une analyse comparative entre le nombre d'arguments contenu dans le débat pour les sujets ayant participé aux deux activités, orale et écrite. Il s'agit de l'estimation moyenne aussi du nombre de stratégies plurielles et de procédures rhétoriques qui peuvent être plus ou moins importantes dans telle ou telle production.

Lors du débat, les prises de parole sont plus longues et plus complexes. Les argumentations sont plus élaborées (diversité et connexions des arguments). La quasi-totalité des arguments se présente sous forme de stratégies plurielles d'arguments emboîtés ou linéaires. Dans le débat, les étudiants ont recours à une moyenne de **35** stratégies plurielles argumentatives, alors que dans la production écrite, les scripteurs n'utilisent qu'une moyenne de **8** stratégies plurielles.

Dans le débat, les participants ont davantage recours à des procédures rhétoriques maniant l'ironie ou la provocation (**24** procédures rhétoriques pendant **90 minutes** de débat). Lors de l'épreuve écrite, ils sont dans des postures d'émetteurs; ils s'adressent à un récepteur unique; leurs argumentations sont superficielles, ils ne les ont pas construites par rapport à leur point de vue proprement dit mais à partir de ce qui pourrait être reçu comme correct pour l'enseignant correcteur. Ils ne sont pas forcément en accord avec les opinions des énoncés produits.

►Voici, tiré du débat, un exemple d'argumentation plurielle :

«*c'est vrai que le – que vos familles ont – une pèsence sur vous… - sur vos… - sur vous – sur vos raisonnements – sur vos – vos truc – pardon – mais – un moment donné – il faut se détacher de sa famille / si sa famille est dans l'erreur – elle est dans le tort – il faut bien prendre ses responsabilités – et il ne faut pas – se –se –*

comment dirais-je – se définir par rapport à une famille – par rapport à une action - mais par rapport à soi-même / Je sui un être humain – donc je pense – voilà / ».

►En revanche, l'argumentation demeure plus superficielle en ce qui concerne le discours des scripteurs, des énoncés qui reprennent la forme la plus simple du schéma de Toulmin :
« *Le mariage est la moitié de la religion chez tous les musulmans, notre bon dieu a obligé à ceux qui ont les moyens et craignent de tomber dans le pêcher (des relations sexuelles illégales) de finir et de continuer sa vie par le mariage.* » :

→ Nous remarquons dans cette argumentation scripturale que l'argumentation est réduite au référent culturel, très fréquent dans les productions écrites, en l'occurrence : le dogme.

« *Pour moi, je suis contre le mariage traditionnel. Tout d'abord, les parents pensent que c'est le bonheur de leur fille sans son avis mais d'autre part ils ont détruits sa vie. Comment elle peut vivre avec un homme sans amour et sans sentiment ?* »

→ Dans cette séquence argumentative, (comme c'est le cas de la plus part du discours écrit produit par nos étudiants) l'implication énonciative est très présente.

Dans la production écrite, les arguments des étudiants sont limités, les stratégies argumentatives sont simples, parfois, elles n'aboutissent pas à une conclusion. (Une conclusion implicite qui reste ambigüe).
Par exemple :

«*Une autre raison qui est indispensable c'est qu'ils doivent se connaître déjà mieux avant le mariage, c'est-à-dire de se rencontrer, de communiquer par téléphone : le moyen qui ouvre les portes à mieux se connaître. Le mariage est parfois réussi,*

celui qui dure plus longtemps comme on dit jusqu'à la mort te parfois ça mène à l'échec, et je dis ça par l'expérience de mon entourage. » :
→ L'argumentation reflète une communication spontanée et donc non structurée.

«*Les mariages que nous fêtons actuellement sont différents des autres qui se passaient il y a longtemps car, avant, la femme ne connaissait pas son mari physiquement et moralement ; elle le connaîtra le jour même du mariage*» :

→ Dans cette argumentation, nous remarquons de manière évidente, la reprise d'un argument appartenant à l'imaginaire collectif, aux stéréotypes relevant de la vision que la communauté peut avoir de la conception que l'on se fait du mariage traditionnel ou/et moderne.

IV-3.5- Analyse microscopique d'une séquence argumentative dans une production écrite :

Lors de nos différentes investigations, nous avons découvert qu'une discussion porte sur l'existence même d'un schéma textuel prototypique de l'argumentation tel que défini par **Toulmin et Adam**. Les schémas de **Toulmin et Adam** font l'objet de critiques (Brassait, 1987;Golder, 1996) entre autres parce qu'ils n'intégreraient pas la dimension dialogique. Ce constat nous a conduit à repenser l'application du modèle de Toulmin en lui associant le paramètre dialogique.
Jiménez Aleixandre *et al* (1998) ont démontré que :

« ***L'argumentation des apprenants sur des questions environnementales se distinguait de celle observée sur des sujets scientifiques plus conventionnels en ce sens que les étudiants avaient recours à plusieurs arguments. Il n'y a pas dans ce domaine d'argument unique de référence qui repose sur le point de vue de l'expert. De plus, ces auteurs mettent en évidence dans l'argumentation des élèves***

l'importance des valeurs (pragmatisme vs utopie, économie vs écologie...). C'est aussi le cas dans le domaine des biotechnologies. »

Jimenez Aleixandre *et al.* (1997) a analysé un débat entre élèves sur un problème concret en génétique à partir du modèle de Toulmin. Elle a trouvé que les arguments étaient peu complexes, que bien souvent les garanties n'étaient pas explicites et que les confusions conceptuelles affectaient la qualité des arguments. Elle a identifié des facettes des arguments ne pouvant être prises en compte par le modèle de Toulmin, par exemple des opérations épistémiques ou l'influence de la culture scolaire sur les arguments produits.

L'argumentation est une pratique sociale plus qu'un type de texte. La dimension dialogique nous a conduit à repérer de nombreux types d'actions langagières dans les échanges. À titre d'illustration, nous présentons une analyse microscopique d'un épisode extrait d'une production écrite, telle que nous l'avons effectuée pour le débat. Dans cet épisode, nous avons identifié les variantes suivantes: les déclarations, les objections, les jugements de valeur, les provocations, les questions. Le discours argumentatif ne peut se réduire à une suite ou une organisation d'entités linguistiques qui seraient les mêmes dans toutes les situations (Golder, 1996).

Analyse : Présentation de l'épisode :

10- HAL « **1-** ***Nous savons tous*** *que nous* ***devons*** *composer une famille* ***et*** *que* ***nous*** *avons besoin d'une femme et d'un homme. C'est ça le mariage, il est très important dans notre vie.*

2- Mais *quel mariage* **?** *Le mariage traditionnel ou le mariage d'amour* **?**

3- Dans les années passées*, nos grands parents, même nos parents ne savaient pas quoi le mariage d'amour.* ***Par exemple****, quand une personne*

veut se marier, sa mère lui choisit une femme, ce ***n'est pas*** *important la beauté ou la culture,* **mais** *seulement une femme pour donner des enfants.*

4- Moi personnellement, je *suis contre ce mariage, pourquoi ?* ***Parce qu****'il y a beaucoup de problèmes* **:** *les hommes frappent leur femme, il n'y a pas de respect entre les deux, le problème de divorce.*

5- *Mais* *le mariage d'amour, c'est lui la solution pour ces problèmes, même les enfants grandissent dans un milieu plein de joie et de respect.*

6- *Mais* *il y a des cas spéciaux : il y a beaucoup de couples mariés avec amour* **mais** *à la fin c'est le divorce, pourquoi* **?** *C'est le problème : est-ce que le problème est chez la femme ou chez l'homme* ou chez les *deux* **?**

7- Par contre*, il y a des couples mariés avec un mariage traditionnel* ***mais*** *leur vie était très bien, sans aucun problème.*

8- A la fin*,* ***je*** *dis que dans le mariage traditionnel,* **il faut** *le respect et l'amour entre les deux et aussi la franchise.* »

Analyse des actions langagières

1- Déclaration (en utilisant des éléments du discours de l'adhésion *« nous savons tous* ») d'une définition d'ordre sociologique (avec l'annonce d'un verbe de modalité : *devons*)

▼

2- Déclaration d'une problématique : annonce d'une situation conflictuelle (raison/amour?).

▼

3- Point de vue pessimiste du mariage traditionnel dans le passé.

▼

4- Implication énonciative (moi, personnellement) et une argumentation linéaire sous forme d'exemple.

▼

5- Déclaration optimiste du mariage d'amour, introduite par « mais » : une marque d'opposition qui rejette le point de vue pessimiste du mariage traditionnel.

▼

6- Déclaration de cas particulier : « mais », n'a plus la même fonction que le précédent. Il a le sens de concession, annonçant une conséquence pessimiste : le divorce ;

▼

7- Déclaration de cas particulier (par contre) : Un mariage traditionnel peut aussi réussir.

▼

8- Déclaration d'une prise de position annonçant la fin de l'argumentation « *à la fin* », avec une implication énonciative « je ». Curieusement, le texte s'achève sur un autre verbe de modalité : « *il faut* ».

→ L'usage des verbes « devoir » et « falloir » est très fréquent dans le discours des jeunes étudiants algériens. La prédominance des verbes de modalité dans leurs énoncés dénote l'omniprésence d'un discours dans lequel se cache l'autorité, l'interdit mais aussi, de manière implicite, le refus de cette autorité.

Conclusion :

L'analyse des épisodes extraits du débat ainsi que des deux productions écrites nous révèle que le schéma argumentatif adopté par les étudiants relève de l'universalité puisqu'ils le puisent du modèle proposé par Toulmin. Nous nous focaliserons dans ce qui va suivre sur ce schéma que nous appliquerons sur des séquences argumentatives extraites du corpus.

IV-4- Application du schéma de Toulmin sur une séquence argumentative

Selon C. Plantin (2005), l'argumentation est un mode de construction d'un discours en langue naturelle :

« **Elle part de propositions non douteuses ou vraisemblables, et en tire ce qui, considéré seul, paraît douteux ou moins vraisemblable** ».[139]

Comme nous l'avons annoncé plus haut, le modèle de Toulmin (1958, chapitre III) fournit un véritable modèle de la cohérence argumentative. Nous avons remarqué que cette cohérence a commencé à se mettre en place chez les interlocuteurs, à partir de la première demi-heure de l'activité. Nous remarquerons que chez ces mêmes étudiants, devenus scripteurs juste après le débat, on arrivait à percevoir une hiérarchisation des arguments qu'ils énonçaient dans un discours plus ou moins cohésif[140].

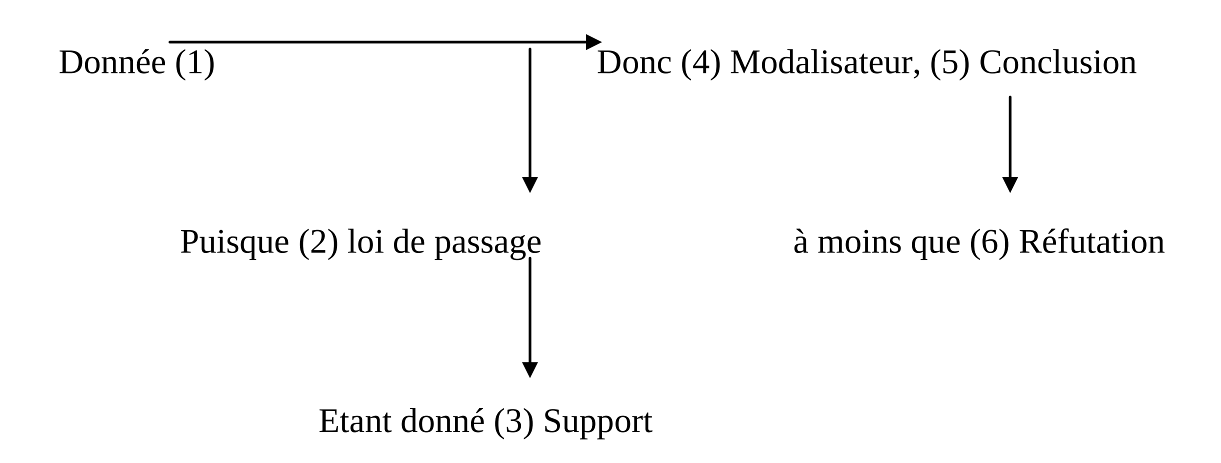
IV-4.1- Un modèle argumentatif universel :

Pour vérifier ces propos, nous avons appliqué le schéma de Toulmin à des énoncés argumentatifs produits par les étudiants lors des deux épreuves visant les compétences orale et écrite. Pour ce faire, nous rappelons succinctement ce modèle de cohérence argumentative de Toulmin, à partir d'un exemple inspiré de l'argumentation de l'étudiante *BAKH* :

(1) *BAKH* est pour le mariage traditionnel ; (2) or, les jeunes de son âge qui sont favorables au mariage traditionnel sont en général plus proches des décisions de leurs parents, (3) en vertu des règles ancestrales qui régissent la famille conservatrice en Algérie ; (4) Donc *BAKH* est très proche des décisions parentales (5) ; à moins que (6) ses parents dérogent à la règle et lui laissent la possibilité de choisir.

[139] Plantin C. (2005), L'argumentation, Que sais-je, PUF, p.19.
[140] Cette réflexion ne prend pas en compte la dimension linguistique du discours produit par les étudiants.

Cette organisation discursive correspond à la structure conceptuelle et relationnelle ci-dessous :



Le modèle définit ainsi le discours argumentatif comme une cellule composée de six éléments (Christian Plantin 2005) :

IV-4.2- Analyse de séquences argumentatives selon le modèle de Toulmin :

A/ Séquence extraite du débat :

« **66.** ***BOUH*** *: Pardonnez-moi Mamoiselle – Vous avez dit native (en regardant BAKH) – qu'elle était native de Tlemcen / Elle – elle a rectifié – elle a dit – mes parents sont de Tlemcen et mes grands parents / Donc – c'est pas question de naître à Tlemcen – parce qu'on n'est pas de Tlemcen quand on est né à Tlemcen / C'est ça la nuance entre les autres villes / Quand on est algérois – moi personnellement je suis née à Alger – je ne vis pas du tout labà – mais on me - on me dira jamais que je ne suis pas une algéroise – euh – une algéroise pardon / Par contre à Tlemcen – j'y ai vécu 20 ans – mais ma grand-mère est née à Tlemcen – mais – étant donné qu'elle n'a pas des origines pure tlemceniennes – on dira qu'elle n'est pas tlemcenienne / Sauf si on a des raines tlemcenienne / Donc il y a une nuance entre être né – euh -- naître à Tlemcen et avoir des origines tlemceniennes / Alors – la question de l'origine tlemcenienne – je suppose que c'est ce qui me met hors de moi – quand – quand – quand on dit – pardon – que les alg…*

que les tlemceniens de souche – mais il faut définir la souche – d'où elle vient – la souche // voilà ».

- Nous pouvons déceler le raisonnement contenu dans cette argumentation et y appliquer le schéma de Toulmin :

1	**Donnée**	Mes parents sont de Tlemcen et mes grands parents…mais vivent à Alger.
2	**Loi de passage**	Mais, ma grand-mère est née à Tlemcen.
3	**Support**	Étant donné qu'elle n'a pas des origines pures tlemceniennes
4	**Modalisateur**	On dira qu'elle n'est pas tlemcenienne.
5	**Conclusion**	Donc, il y a une nuance entre être né à Tlemcen et avoir des origines tlemceniennes.
6	**Restriction**	Sauf si on a des racines tlemceniennes

Tableau 9 : Application du modèle « Toulmin »

B/ Séquence extraite de la production écrite (1)[141] :

« R- <u>CHIK</u> : (…) *Pour moi, le mariage parfait est celui qui ne néglige ni la raison ni les sentiments ; c'est-à-dire : La première démarche que la fille doit faire c'est de ne pas être indépendante de sa famille parce que la fille ou la femme est un être vivant très fin et très sensible. Même si une femme a l'habitude d'être forte et qu'elle assume sa responsabilité, elle ne peut pas se protéger toute seule, c'est pour cela que j'insiste sur ce côté-là. Si la fille refuse les points de vue de ses parents et elle ne leur obéit pas en se mariant avec une personne aimée, il viendra le jour où il y aura des conflits avec l'époux et ça se termine par un divorce. A ce moment-là, il lui faudra le soutien et la protection de sa famille et elle y reviendra forcément. (…)* »

[141] Celle qui fut réalisée par les sujets ayant assisté au débat.

1	**Donnée**	La première démarche que la fille doit faire c'est de ne pas être indépendante de sa famille
2	**Loi de passage**	Si la fille refuse les points de vue de ses parents et elle ne leur obéit pas en se mariant avec une personne aimée, il viendra le jour où il y aura des conflits avec l'époux.
3	**Support**	Ça se termine par un divorce
4	**Modalisateur**	A ce moment-là, il lui faudra le soutien et la protection de sa famille et elle y reviendra forcément.
5	**Conclusion**	Le mariage parfait est celui qui ne néglige ni la raison ni les sentiments.
6	**Restriction**	A moins qu'elle obéisse à ses parents (Élément implicite)

Tableau 10 : Application du modèle « Toulmin »

C/ Séquence extraite de la production écrite (2)[142] :

« **15- LAT** : *Pour moi, je suis contre le mariage traditionnel. Tout d'abord, les parents pensent que c'est le bonheur de leur fille sans son avis mais d'autre part ils ont détruit sa vie. Comment elle peut vivre avec un homme sans amour et sans sentiment ? De plus, on ne lui a même pas donné le temps de réfléchir ou pour rencontrer son futur époux, si ils ont le même niveau culturel la même pensée, parce qu'ils vont construire (fonder) une petite famille.*

Finalement, je vois que la plus part des mariages traditionnels se terminent par un divorce.»

[142] Celle du groupe n'ayant pas assisté au débat.

1	**Donnée**	Je suis contre le mariage traditionnel.
2	**Loi de passage**	Les parents pensent que c'est le bonheur de leur fille sans son avis
3	**Support**	On ne lui a même pas donné le temps de réfléchir ou pour rencontrer son futur époux, si ils ont le même niveau culturel, la même pensée.
4	**Modalisateur**	On a détruit sa vie.
5	**Conclusion**	Finalement, je vois que la plus part des mariages traditionnels se terminent par un divorce
6	**Restriction**	A moins qu'on ne lui donne la liberté de choisir (Discours implicite).

Tableau 11 : Application du modèle « Toulmin »

IV-4.3- Récurrence du modèle argumentatif de Toulmin dans le discours des apprenants :

A partir de cette analyse, nous avons jugé utile de calculer le nombre de fois où, dans le discours des étudiants, on retrouvait le modèle de Toulmin de manière plus ou moins complète. Ce que nous appelons par « complète », c'est quand on pouvait déceler dans les énoncés l'ensemble des éléments constituant les cellules de la cohérence argumentative ou, tout au moins, les 5/6ème des constituants.[143]

Nous avons en outre, calculé le taux d'utilisation des ce modèle en prenant en considération le pourcentage le plus élevé. Nous pensons aussi que les résultats sont évidents vu que cette activité (le débat) a duré plus longtemps et que les sujets intervenants se trouvaient dans une situation d'interaction qui favorise la communication.

	Type d'activité	Récurrence du modèle	Taux par rapport à l'ensemble
1	Le débat	26	59,09
2	La production écrite (1)	13	29,55
3	La production écrite (1)	5	11,36

Tableau 12 : Récurrence du schéma de Toulmin dans les différentes productions (orales et écrites)

[143] Nous faisons allusion ici aux énoncés relevant du discours implicite.

<u>Représentation graphique</u> :

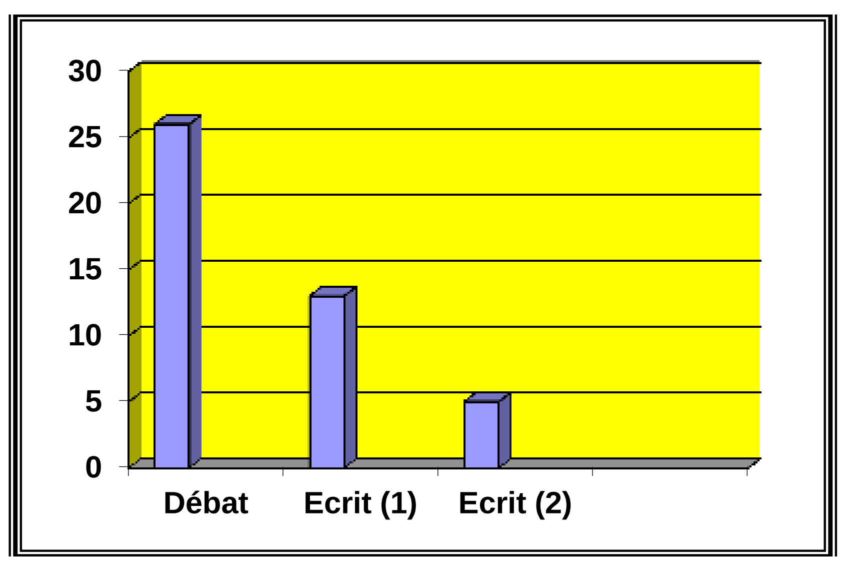


Figure 4 : Récurrence de l'application du schéma de Toulmin dans les productions des étudiants

Conclusion:

La conclusion que nous pouvons avancer est la suivante : la cohérence argumentative a été plus ou moins respectée dans les deux exercices (débat et production écrite) ; cependant, elle fut plus développée et de manière progressive mais intéressante lors des interactions verbales. Plus intéressante, dans la mesure où l'argumentation dans le débat atteignit un haut degré de communicabilité où, comme nous l'avons vu dans les différentes analyses, diverses stratégies furent initiées par les interlocuteurs et développées au fur et à mesure que le débat avançait et que les situations conflictuelles progressaient.

Nous avons pu observer aussi que cette cohérence argumentative (Cf. Schéma de Toulmin) était plus récurrente chez les sujets ayant participé au débat, y compris dans leur production écrite que chez les scripteurs qui se trouvaient dans une épreuve écrite ordinaire.

IV-5- Analyse de la compétence culturelle

IV-5.1 : L'argumentation au service de la culture :

Nous nous focaliserons dans cette partie sur l'analyse des éléments culturels contenus dans le discours argumentatif des apprenants, sachant qu'on ne peut dissocier la langue de la culture. En outre, dans ce type discursif (l'argumentation) favorisant l'expression et la communication, la dimension culturelle reste incontournable et facilement repérable. Aussi, durant les différentes analyses précédentes, nous avons évoqué à plusieurs reprises, de manière explicite ou implicite, l'omniprésence des éléments de la culture contenus dans le discours des apprenants. Cependant, dans cette séquence, nous y attacherons plus d'intérêt et, comme nous l'avons annoncé au début de ce travail, les pistes dans ce sens sont nombreuses et il serait fastidieux d'analyser tous les cas de figure rencontrés, un projet qui pourrait se réaliser ultérieurement, dans une autre perspective. Nous nous limiterons ici de voir de plus près cette référence faite, de manière tés récurrente par nos étudiants, à la religion, au dogme, pour appuyer leurs propos. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Christian Plantin (2005), sur l'argumentation basée sur les énoncés normatifs de la religion.

Par ailleurs, nous nous focaliserons aussi, comme nous l'avons amorcé dans les hypothèses de départ, sur la stéréotypie dans l'argumentation. Nous avons remarqué tout au long de ce travail que l'argumentation développée par nos apprenants, surtout lors du premier quart d'heure du débat, est imprégnée d'idées reçues façonnées par l'imaginaire collectif ; les énonciateurs reprennent, de manière systématique, les arguments appartenant au monde dans lequel ils évoluent.

Dans les activités interactives, la culture de soi est confrontée à celle de l'autre qui lui aussi s'identifie à sa propre culture. En plus, cette confrontation se fait dans une langue cible (le français) qui, de son côté, véhicule ses propres éléments culturels. Enfin, quand on sait que dans l'enseignement du FLE, une langue (2) vient se greffer sur une langue (1) et que, de son côté, la langue

maternelle fait valoir ses éléments de la culture, nous ne pouvons que confirmer que les dimensions culturelle et interculturelle sont à prendre en considération dans les apprentissages, si l'on veut aspirer à une démarche qualité quant aux pratiques pédagogiques dans une classe de langue.

Pour ce faire, nous nous basons sur les travaux de R. Amossy (2007 [1997]) qui analyse les stéréotypes et l'imaginaire collectif dans l'argumentation, un procédé très récurrent aussi chez nos étudiants, surtout à cette étape assez particulière de leur parcours.[144]

IV-5.2- L'argumentation basée sur les énoncés normatifs de la religion, selon les travaux de C.Plantin (2005)

Tout d'abord il est utile de rappeler que les sujets énonciateurs dont il est question dans le corpus d'analyse sont tous arabes et à qui on a demandé de produire un discours argumentatif dans une langue étrangère. Par ailleurs, nous savons que ces mêmes étudiants savent argumenter en langue maternelle ainsi que dans la langue de scolarisation. Peut-on parler de comparaison entre les deux manières d'argumenter ? A ce propos**, Christian Plantin** (**2005**) pense que :

« ***Il ne peut pas y avoir de groupes sociaux sans pratique de la discussion, et que ces pratiques produisent toujours, avec des variantes, un savoir conscient de la discussion. C'est à ces techniques que s'intéresse d'abord l'argumentation comparée.*** [145]»

De ce point de vue, Plantin évoque la référence faite au « droit musulman » dans toute argumentation développée lors des discussions que les arabes peuvent avoir dans la langue d'origine.

[144] Nous pensons ici essentiellement à leur âge (entre 18 et 24 ans) mais aussi à la phase transitoire qu'ils vivent à savoir, le passage du lycée à l'université.
[145] Plantin C. 2005, *L'argumentation*, PUF, Paris, P. 108;

En outre, **Plantin** affirme que :

« ***On peut aborder l'argumentation musulmane à partir du droit, ce qui est en accord aussi bien avec la direction classique de l'argumentation rhétorique, qu'avec les positions de Perelman ou de Toulmin. Toutefois, il faut garder présent à l'esprit que la portée du terme « droit » est un enjeu politique, selon qu'on lui fait englober la loi religieuse et la loi civile***.[146] »

En effet, en ce qui concerne l'argumentation dans l'islam, la source ultime de légitimité reste le Coran mais aussi la tradition du Hadith et la Sounna[147]. Toujours selon **Christian Plantin**,

« ***Le Coran ne "repose" pas sur l'autorité divine ; si A repose sur B, alors A est distinct de B. En tant que parole de Dieu, le Coran est l'autorité lui-même*** ».

Que ce soit au débat ou à l'écrit, les énoncés des étudiants dont nous observerons quelques exemples juste après cet éclairage théorique succinct, s'inscrivent dans ce schéma : Selon C.Plantin, l'on se demande si une comparaison entre "argumenter" dans sa langue naturelle et "argumenter" dans la langue cible n'était pas possible : → Or, en L1, l'argumentation est appuyée par le discours religieux → Donc, dans l'argumentation en L2 l'énonciateur reprend le même référent culturel. D'ailleurs, **C.Plantin** évoque dans son ouvrage ce procédé et il dit :

« La première source de la loi est le coran. La meilleure légitimité pour un énoncé est : "c'est le coran qui le dit", "c'est écrit dans le coran"…. »[148]

En revanche, l'argumentation dans le débat permet aux différents acteurs de développer une spontanéité dans le discours lors des réactions aux idées contraires. En effet, lors de l'épreuve écrite, les étudiants scripteurs sont astreints au temps qui

[146] Ibid., p. 109.
[147] Il s'agit des sentences rapportant les dires et les actes du prophète.
[148] Ibid. p. 110.

leur est imparti et, en l'absence d'une interaction effective, ils se « limitent » à la consigne de départ et donc à construire des phrases simples qui expriment les idées qui traversent leur esprit à ce moment-là. Pour cette raison, les interactions et la spontanéité dans la communication dans le débat organisé en classe a permis aux interlocuteurs d'aller puiser, parfois au plus profond d'eux-mêmes, toutes les idées, qu'elles soient reçues ou construites, issues de l'ancrage culturel propre à chacun d'eux. Avant d'analyser quelques énoncés, nous observons dans le tableau qui suit, la récurrence des arguments basés sur le discours religieux dans le débat ainsi que dans l'épreuve écrite :

	Nombre de TP concernés par les énoncés (explicites) normatifs de la religion	**Taux par rapport à l'ensemble des TP**	**Nombre de TP concerné par les énoncés (explicites et implicites)[149] normatifs de la religion**	**Taux par rapport à l'ensemble des TP**
Débat	66	8,97%	103	14%

Tableau 13 : Référence faite au discours religieux dans les énoncés argumentatifs produits par les étudiants

Nous avons calculé dans les différentes prises de parole le nombre de fois où on a fait référence au discours religieux. Nous nous sommes limité aux répliques générales, c'est-à-dire aux séquences argumentatives en entier. Le calcul aurait pu être fait sur la base des récurrences lexicales et, à ce moment-là, les chiffres seraient plus importants. Cependant, nous avons jugé intéressant de soulever les passages argumentatifs dans lesquels les interlocuteurs, à partir des actes de parole, font implicitement (consciemment ou non) allusion au dogme.

[149] La référence faite au discours religieux est le plus souvent observable de manière explicite. Cependant, dans les énoncés que nous avons analysés (cf. Annexes 1 et 2), l'allusion faite à la religion est aussi importante dans les actes de parole ; cette dimension que nous avons jugée utile de présenter dans les chapitres précédents, pourrait faire l'objet d'un autre travail ultérieurement.

Nous pouvons remarquer l'importance de la référence faite à ce procédé, dans la représentation graphique qui suit :

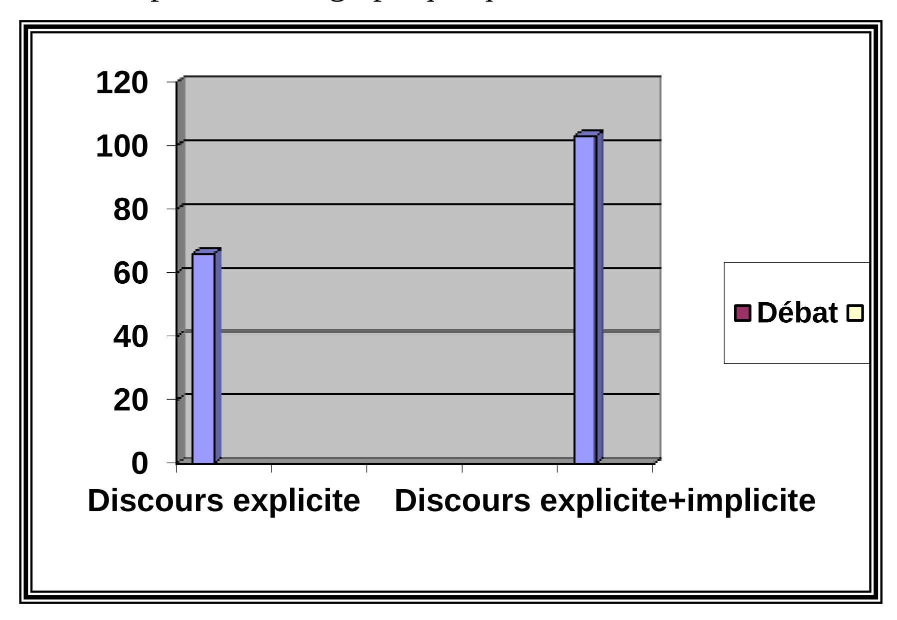


Figure 5 : Récurrence du discours (explicite et implicite) religieux dans le débat

Nous pouvons faire la même constatation à partir de la représentation graphique suivante et qui concerne cette fois-ci les taux que nous avons calculés sur la base du nombre de tours de parole dans l'ensemble du débat :

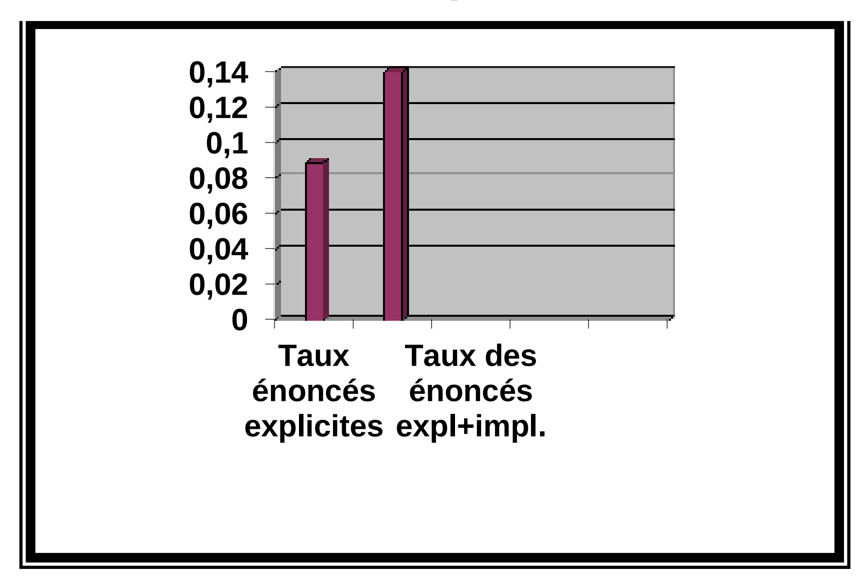


Figure 6 : Taux et pourcentage de la récurrence du discours religieux dans le débat

En ce qui concerne le discours religieux relevé dans les productions écrites, sa fréquence paraît moins importante en la comparant à celle qu'on a relevée dans le

débat mais, si on jette un coup d'œil sur le taux de fréquence dans les énoncés explicites tout comme dans les énoncés implicites, on remarque que l'usage de ce type de discours est relativement plus récurrent. Nous avons calculé le nombre de fois où l'étudiant scripteur en a fait référence de manière directe ou indirecte. Par ailleurs, nous avons calculé les taux de pourcentage en se basant sur le nombre de copies (20) dans les deux groupes : ceux qui ont assisté au débat et les autres qui n'y étaient pas

.

Exemples d'énoncés explicites :

- [« 635. BOUH *(…) l'homme peut se marier avec une femme qui n'est pas musulmane …*

***638. BEST** : A condition qu'elle décide de se reconvertir à l'islam /*

***640. ZEK** : Si elle est mine ahli el kitab (croyante) – si elle est chrétienne par exemple – il a le droit de la prendre pour épouse /*

***641. ENS** : Uniquement l'homme / Pas la femme ? /*

***642. ZEK** : Non – pas la femme / »]*

-[« Q- CHERF ***:*** *l'islam dit que la place des parents qui doivent donner leur point de vue est obligatoire parce que leur présence ou bien dire oui ou non*. »

- « 3- TAW : *Et je vois que notre prophète de nous marier avec la femme qui suit la religion et il trouve ça mieux qu'on se marie avec la femme qui a beaucoup d'argent ou d'une famille noble ou de bonté*. »

D- BRAH : « *Le mariage est la moitié de la religion chez tous les musulmans*[150]*, notre bon dieu a obligé à ceux qui ont les moyens et craignent de tomber dans le péché (des relations sexuelles illégales) de finir et de continuer sa vie par le mariage. »*

P- BOUS : « *Mon opinion sur le mariage d'amour ou de raison c'est qu'on n'est pas libre de choisir comment va être parce qu'il y a plusieurs choses qui rentrent en jeu comme la tradition et la religion de mes parents. »]*

Exemples d'énoncés implicites :

---

[150] C'est la traduction littérale d'un hadith qui stipule que l'accomplissement du mariage dans la tradition musulmane, règlerait les 50% des problèmes inhérents aux « « *interdits* » et aux « *péchés* ».

- « **308. BOUS** : *(…) Pour se marier avec quelqu'un – on ne doit pas le voir – sauf – euh – à la maison – avec – avec nos parents.* »

* On entend par énoncé explicite, le discours où l'on utilise des mots ou/et expressions relatifs à la religion (musulman – islam – Dieu a dit – Le prophète a dit que – nous les musulmans – le coran dit que – à la mosquée – etc.).
* Le discours implicite ou allusif en revanche, consiste à évoquer indirectement ou plutôt inconsciemment ce rapport que nos étudiants ont avec la religion (selon les principes – dans notre tradition – contraire aux normes – inacceptable – il est interdit de – ne sont pas tolérables etc.)

A travers les exemples que nous venons de voir, nous pouvons constater que dans les productions écrites, la référence faite au discours religieux est moins importante pour les raisons que nous avons citées plus haut. Nous pouvons remarquer cela dans le tableau qui suit :

		Nombre de fois où les énoncés (explicites) normatifs de la religion sont évoqués	**Taux par rapport à l'ensemble des Productions écrites**	**Nombre de fois où les énoncés (explicites+implicites) normatifs de la religion sont évoqués**	**Taux par rapport à l'ensemble des Productions écrites**
1	**Production (1)**	4	20%	12	60%
2	**Production (2)**	3	15%	9	45%

Tableau 14 : Récurrence du discours religieux dans les énoncés extraits des deux productions écrites

Représentations graphiques

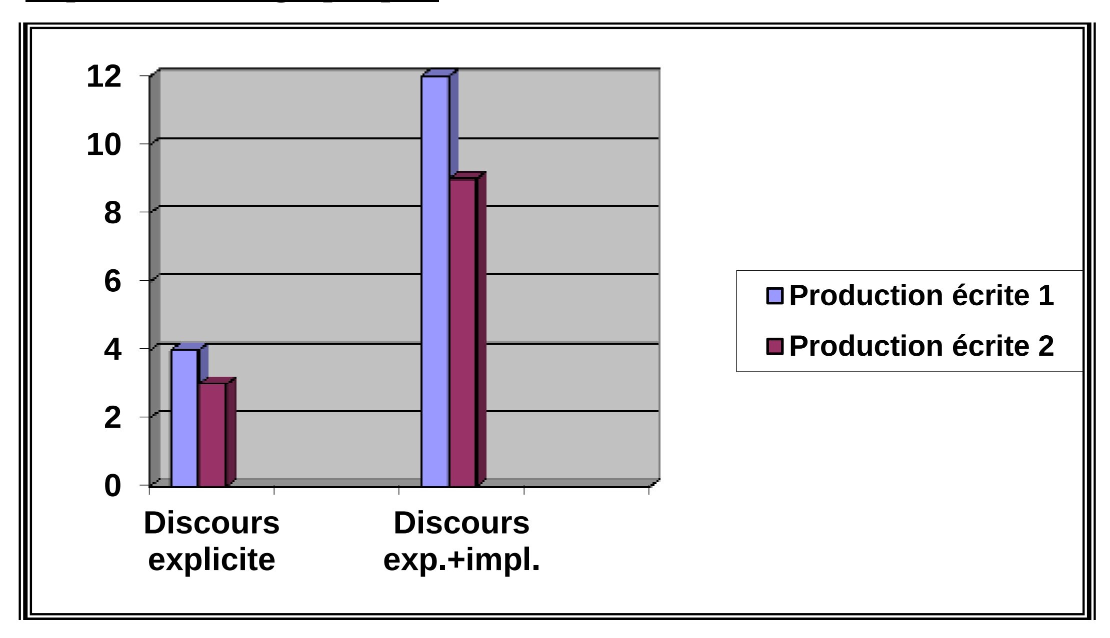


Figure 7 : Récurrence du discours (explicite et implicite) religieux dans les deux productions écrites

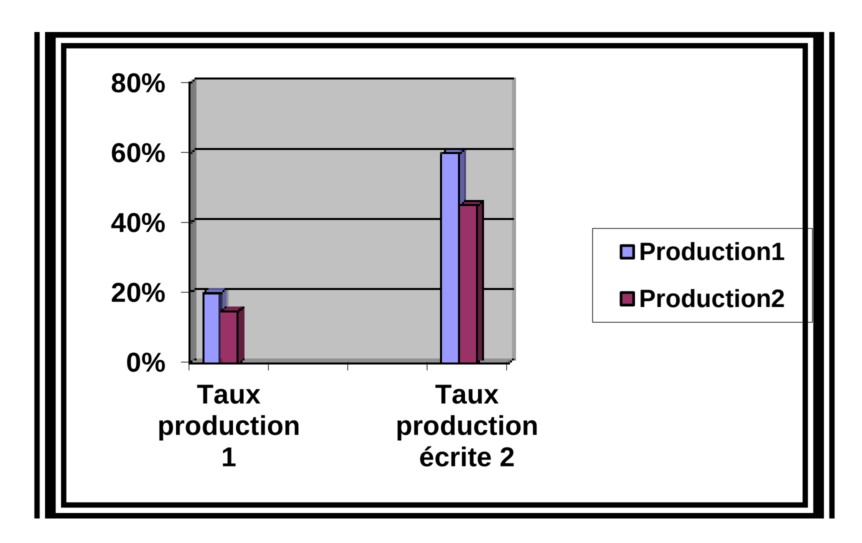


Figure 8 : Taux d'énoncés relatifs au discours religieux évoqué dans les deux productions écrites

Commentaire

Dans le discours des apprenants, la référence au texte sacré est très fréquente. En effet, l'argument doit être un énoncé pris dans le coran, ou un *hadith* considéré comme valide. Pour **Plantin**, les meilleurs arguments « **sont les arguments sémantiques. Puisqu'il s'agit de coller le plus possible au texte, la meilleure façon de procéder est de montrer que la conclusion est déjà contenue "prédite" dans le texte, en vertu de sa signification**. » (**Plantin Christian 2005. p-117**).

Dans la majeure partie de l'argumentation développée par les étudiants, la conclusion présupposée tournaient autour de la réflexion suivante : Les parents nous imposent leur choix quant aux futurs époux. Or, nous devons nous aussi être libres car il s'agit de notre avenir. En revanche, il faudrait respecter l'avis des parents, même s'ils se trompent (le présupposé religieux). Donc, on doit se soumettre à la décision des parents. Ce type d'argumentation rappelle étrangement le modèle universel, tel qu'il a été présenté par Toulmin.

Dans la culture musulmane, il a toujours été dit que « le paradis se situe sous les pieds des mères ». Cette métaphore alimente le discours de tout musulman. **Plantin** explique que :

« ***le coran exige des enfants qu'ils respectent leurs parents : " Ne leur dites pas pff ! ". Mais les enfants peuvent-ils frapper leurs parents ? La réponse est non car le cas n'est pas réellement nouveau, il est " contenu sémantiquement " dans le cas de base. On ne sort pas du texte en interdisant aux enfants de frapper leurs parents.*** [151]»

Conclusion

D'une façon générale, on comprend qu'il est possible de remplacer les règles argumentatives par des règles sémantiques. Nous pouvons conclure en disant que l'argumentation qui se réfère au sacré s'impose de manière explicite ou implicite dans le discours des apprenants algériens, du mois ceux que nous avons soumis à l'expérimentation. Cependant, même si les arguments avancés dans ce sens constituent l'opinion de force, il est aisé de remarquer dans leur raisonnement la présence de beaucoup de contradictions dues justement à cette dualité entre la liberté de penser et de dire d'une part, et le discours normatif d'autre part.

[151] Ibid., p-117.

IV-5.3- L’argumentation et les stéréotypes, selon Ruth Amossy et Anne Herscberg Pierrot (2007 [1997]) :

Comme nous l’avons annoncé dans les hypothèses de départ, le discours argumentatif est révélateur d’une autre entité et qui n’est pas sans importance ; il s’agit de la compétence culturelle.

En effet, il est difficile de ne pas admettre qu’une thématique motivante, provoquant ainsi une spontanéité dans le discours chez les apprenants, ne puisse pas, explicitement ou implicitement, favoriser l’expression des éléments « inter », « pluri » ou « multi » culturels. Cependant, si cette notion rappelle le domaine de la sociolinguistique, on ne peut s’empêcher de penser que la relation est aussi étroite avec le socioculturel. Dans les chapitres précédents, tous ces concepts avaient fait l’objet de controverses quant à leurs définitions et il est inutile de rappeler ici les « malaises définitoires » relatifs à ces notions.

En revanche parmi les éléments « exprimés » dans une langue qui n’appartient pas à l’énonciateur, nous pouvons citer les stéréotypes, concept souvent assimilé à « idées reçues » ou à « clichés »[152] mais aussi, à quelque différence prés, à cette référence faite souvent par les étudiants algériens, du moins ceux que nous rencontrons à Tlemcen, à l’imaginaire collectif (**Henri Boyer – 2004 et 2002**)[153]

Dans la partie réservée à la rhétorique et l’analyse argumentative, **R. Amossy** et **A. Herschberg**, affirment que :

« **Dans le domaine de l’argumentation est l’efficacité de la parole. Il s’agit d’assurer le bon fonctionnement du discours qui se propose d’emporter**

[152] Le statut du stéréotype en tant « qu’objet cognitif, est ambigu. Quand il s’apparente au lieu commun, le stéréotype puise dans un répertoire de conventions, de clichés ou d’association de mots ». (**Cuq**, Dictionnaire du fle et seconde, **2003**, p. 224)

[153] BOYER H., **(2004)** *Langues et contacts de langues dans l’aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestions*, Paris, L’Harmattan.

BOYER H., **(2002)** *De l’autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires,* Paris, L’Harmattan.

l'adhésion de l'auditoire au bien-fondé des thèses que l'orateur prend à cœur de faire triompher. » (**Amossy R. 2007-p. 101**).

Or, nous savons tous que dans tout discours argumentatif, la péjoration et la stéréotypie demeurent inévitables. Cependant, le paradoxe est là : la référence faite aux idées reçues n'est guère perçue négativement mais plutôt comme un consensus, un genre de convention, autour desquels tous les interlocuteurs se retrouvent. Le même procédé est utilisé aussi dans l'argumentation écrite :

« **Fidèle à la tradition rhétorique, l'analyse argumentative contemporaine méconnaît la péjoration de la stéréotypie et de la doxa[154]. Si les études littéraires y voient souvent aujourd'hui la marque dépréciative du grégaire, la rhétorique inspirée d'Aristote y voit au contraire un point de consensus, un terrain d'entente. Le recours aux opinions entérinées et aux évidences partagées s'impose dés lors qu'on désire faire partager des convictions en développant un raisonnement qui s'appuie sur le vraisemblable**. » (**Ibid., 101**).

A la lumière de la réflexion de R. **Amossy**, nous pouvons dire que la stéréotypie s'avère ainsi nécessaire au bon fonctionnement de l'argumentation :

« **Sous des formes diverses, elle constitue le soubassement de tout discours à visée persuasive. Dans une perspective contemporaine, il ne suffit plus cependant de s'appuyer sur les topiques Aristotéliciennes. En effet, l'analyse rhétorique veut retrouver les éléments doxiques constitutifs de l'argumentation dans leur manifestation sociale et idéologique (idées reçues, évidences partagées, stéréotypes), aussi bien que dans leur manifestation linguistique, leur inscription dans la langue (topoï pragmatiques). Elle croise**

[154] C'est l'opinion publique, l'esprit majoritaire, le consensus petit-bourgeois, la voix du naturel, la violence du préjugé. » (Barthes 1975 :51), cité par [Amossy 2007 : 63]

ainsi la pragmatique qu'elle infléchit vers une étude attentive au contexte sociohistorique de l'énonciation. » (**Ibid. p. 105**).

En effet, nombreux sont les travaux de R. **Amossy** qui tentent de circonscrire les éléments de stéréotypie qui interviennent dans le fonctionnement argumentatif. Selon elle, « **les schèmes culturels figés et les opinions admises de la communauté sur lesquels s'appuie le discours pour se fonder en vérité**. » (**Amossy 1994 : 31**).

Observons maintenant quelques séquences argumentatives dans lesquelles nous retrouvons la référence faite à ces évidences partagées émanant d'un patrimoine culturel hérité, tel qu'il est décrit par R. **Amossy** :

Série (1) : **La référence faite aux principes conventionnels de la société**

43. BAKH : « (…) *pour les familles tlemceniennes – c'est la même chose des deux côtés – que ce soit la fille ou bien le garçon – ils ne pensent qu'à une chose – (...) – une tlemcenienne ne doit se marier qu'avec une tlemcenienne – ils disent que nos ancêtres qui disent ça – Parce que les tlemceniens ne peuvent pas – la mentalité tlemcenienne ne peut pas se - ne peut pas – euh – comment dire – ne peut pas se – s'expliquer avec une autre – une autre mentalité autre que tlemcenienne ….* »



→ **[**Dans cette prise de parole, l'interlocutrice appuie son argumentation par un fait social et culturel, réel ou vraisemblable voire inexistant, qui, sachant qu'il allait créer une situation conflictuelle dans le débat, prend des « gants » et se cache derrière la tournure : «*ils (les tlemceniens) disent que nos ancêtres qui disent ça* ». Les traces de l'imaginaire collectif est indéniable dans le discours des étudiants. En effet, ce procédé, le fait de s'appuyer sur un fait culturel partagé par le groupe, est un procédé très récurrent chez nos jeunes étudiants.**]**

- Nous pouvons retrouver les mêmes procédés dans les exemples suivants :

[542. CHIK : « *Euh – le mariage traditionnel – euh –pour moi la première démarche que doit faire la fille – c'est qu'elle ne soit pas indépendante de ses parents / Elle doit respecter leur avis/* »

**I : BENM « ***Si je prends l'exemple de mon arrière grand-mère, son mariage de raison, où elle n'avait pas la possibilité de refuser* ».

I- BENM : « *D'après ce qu'on voit aujourd'hui, les mariages traditionnels dits mariages arrangés, ont été beaucoup plus répandus et fréquents dans les générations qui nous ont devancées. Ce type d'union qui a pour but principal celui de fonder une famille selon les critères demandés par la société ou par les familles des deux parties est malheureusement une union qui ne prend pas en considération les sentiments et l'amou*r. »

Q- CHERF : *« (…) : il ne faut pas laisser les coutumes des grands-mères et grands pères et aller vers le contraire »*

5- FAT : « *quand même, il ne faudrait pas exagérer mais il faut toujours garder les principes et les moraux (les valeurs morales) pour arriver à la vie heureuse parce que les traditions ont toujours leur goût (charme) et leur place dans la vie des humains* ».**]**

Série 2 : **Les glissements de sen à partir de l'imaginaire collectif**

- Observons l'argumentation suivante :

▼

476. BEST : *Tu sais ce que veut dire un mariage de raison ?/ Un mariage de raison c'est de ne pas voir ton mari / c'est pas quand il vient te voir à la maison ou dehors – c'est pas un mariage de raison ça / Un mariage de raison – il faut que ça soit – absolument arrangé / C'est-à-dire il faut même pas le voir / Mais quand tu le vois et tu ….*

▼

→ **[Ici**, derrière le discours de *BEST*, nous pouvons entrevoir l'omniprésence d'un certain nombre d'idées reçues : Mariage de raison = ne pas sortir avec le fiancé (ni même le rencontrer avant le mariage). Il s'agit d'une stigmatisation du sens qu'on veut donner à « mariage de raison ». La question que nous nous posons à cet effet est la suivante : N'y a t-il pas aussi quelque part le risque d'installer des schémas figés quant au sémantisme de ces expressions qui constituent les mots clés du thème débattu, après un débat qui a duré plus de 90 minutes ? Surtout, lorsqu'on sait que tout au long de cette activité, les participants « fabriquent » constamment du sens pour les expressions qui reviennent fréquemment dans la discussion. Si cela s'avère exact, la classe de langue, étant un espace social, n'est autre que la transposition de

l'environnement extérieur dans lequel évoluent les différents acteurs, en l'occurrence : les apprenants.]

Nous pouvons représenter les glissements de sens de l'expression « *mariage de raison* » comme suit :

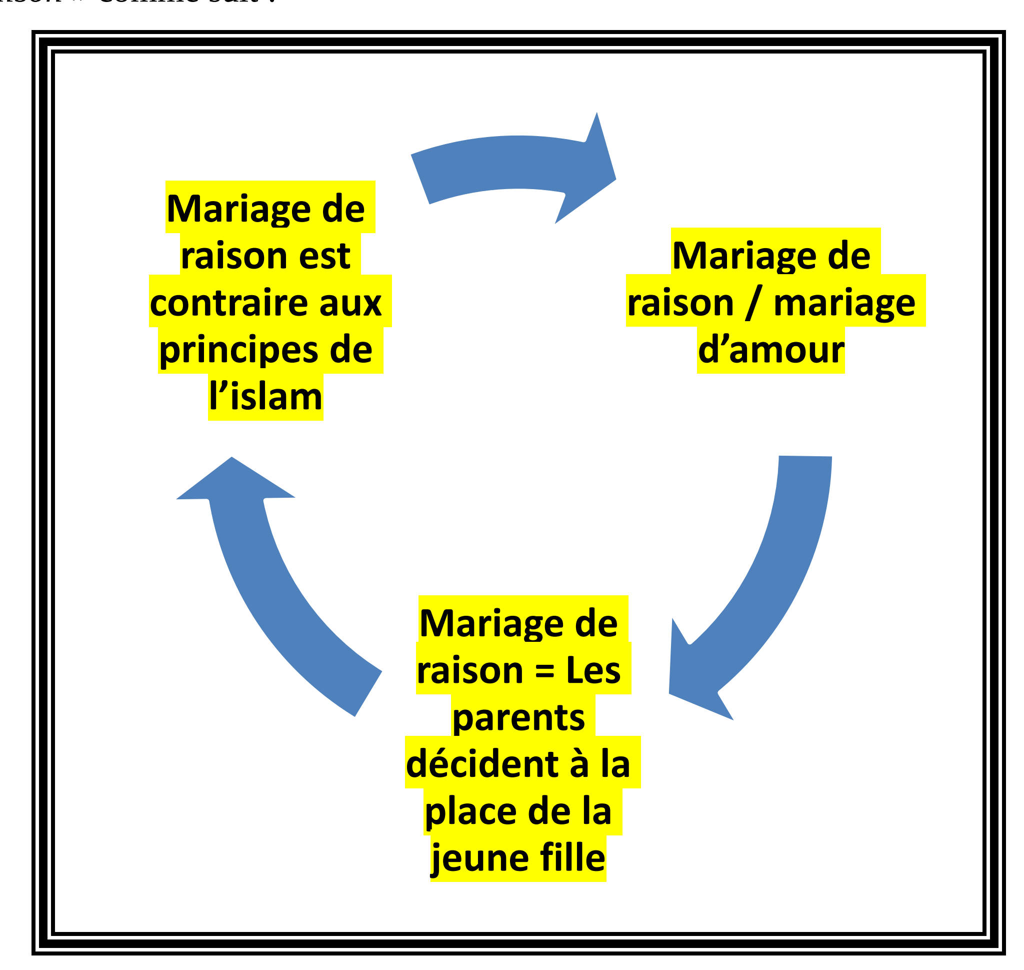


Figure 9 : Figure représentant un aspect du glissement de sens de « mariage traditionnel » dans le débat.

Série 3 : Argumentation contraire aux idées reçues

Contrairement à ce qui était attendu dans ce travail, nous n'avons pas pensé, au moment où l'on réfléchissait à émettre les hypothèses de recherche, à ce que dans le discours des étudiants, il y ait des arguments contraires aux idées reçues et l'imaginaire collectif. Mieux encore, les interlocuteurs peuvent aussi développer des réflexions personnelles sans pour autant avoir recours aux opinions entérinées et aux évidences partagées. Observons les exemples suivants :

▼

[H- RACH :….. Contrairement aux idées reçues, ce n'est pas toujours le mariage de raison qui va durer alors que le mariage d'amour est condamné à une fin très proche. Et si on va divorcer, on dira que c'est le fruit d'un amour fou et aveugle.

▼

192. BOUH : *Ce qui est très original – euh – c'est que c'est une fille voilée et qui parle comme ça / Si on ne voit pas que tu portes le voile – on dirait pas que c'est une fille qui pense et qui parle comme ça / Parce que - euh on croit que – je veux dire euh - c'est une fille qui porte le hidjab – parce qu'on croit que tu es trop traditionnelle – que tu ne parles que de religion – tout ce qui rappelle le musulman quoi / »* **]**

Série 4 : La stéréotypie dans la langue

Comme nous allons le voir dans les séquences qui vont suivre, l'usage des vocables relatifs aux stéréotypes constituent aussi l'une des caractéristiques du discours argumentatif des étudiants apprenant le FLE en Algérie. Sans pour autant procéder à une analyse sociolinguistique, ce qui n'est pas l'objet de notre travail, nous dirons que les stéréotypes utilisés dans les différentes productions des étudiants sont de « nature » culturelle puisque la référence est souvent faite aux traditions et pensées ancestrales associées la plupart du temps aux croyances et à la religion, comme nous le verrons dans les exemples qui suivent :

▼

[L- KHEI : *« ….Est-ce que la personne qu'on va aimer va nous épouser à la fin ? Bien sûr que non, parce que chacun a son destin »*.

P- BOUS : « *tout ça revient au Mektoub. Mais quand je dis Mektoub, ça ne veut pas dire que je choisis une chose qui n'est pas bien. Je dis que le bon Dieu ne fait que du bien, c'est à nous de faire le bon pas, parce que l'être humain peut choisir*. »

12- HOU- *«… seulement un homme pour leur fille, un homme d'une bonne famille qui est bien éduqué, qui fait sa prière, qui ne boit pas de l'alcool, qui a un métier stable, qui a un logement, qui a presque le même âge qu'elle* et qui *accepte toutes les conditions ; dans ce cas, je trouve que les parents ont toutes les raisons, même si la fille dit non, elle n'a pas le droit, ce n'est pas juste.* »

170 : ZEK : je suis désolée mais je viens de dire que la femme chez nous n'est pas indépendante /

266:BAKH : (…) je *vous assure – il paraîtrait qu'un mariage sur quatre réussit / Généralement les mariages d'amour ne – ne vont pas loin*…..

272. KHEI : *Voilà …et le mariage d'amour – ça se termine toujours par un divorce/ »*]

Conclusion :

En se basant sur la réflexion de **R. Amossy**, les stéréotypes et les topoï dans les sciences du langage sont des éléments de construction du sens. Quant à la rhétorique et à l'analyse de discours, elles voient, pour leur part, dans la stéréotypie, des schèmes implicites ou des évidences partagées qui sous-tendent une parole située.

Dans l'organisation d'un débat, l'analyse des stéréotypes et des clichés vise à :

« **Démystifier tout ce qui entrave les relations interpersonnelles, la libre appréhension du réel, l'originalité et la novation** ». (**Amossy 2007 : 118**).

En effet, dans le discours argumentatif de ces étudiants de première année de licence de français de l'université de Tlemcen, les phénomènes de stéréotypie sont inévitables. Nous soulignons encore une fois que notre intérêt portait plus sur la référence culturelle de cet usage plutôt que sur sa conception sociolinguistique.

En définitive, nous pouvons dire que la stéréotypie est un « phénomène culturel » dans le discours argumentatif que nous avons analysé chez les nouveaux étudiants universitaires, au département des langues étrangères de Tlemcen, dans la mesure où elle fait appel à toute une composante anthropologique qui constitue le soubassement du lieu commun de tout apprenant et à laquelle il s'identifie.

Chapitre V

Pour une prise en compte des compétences argumentative et culturelle en classe de langue

V-1-Implications didactiques

Nous ne pouvions clore ce travail sans proposer une réflexion à visée didactique, une réflexion qui prendrait en charge ces deux compétences : argumentative et culturelle. A travers ce type de discours, nous avons constaté que non seulement l'apprenant développe une stratégie communicative qui lui permet d'être un sujet social actif mais aussi, d'un autre côté, il acquiert une maîtrise de la langue française. Dans une classe de langue, l'apprenant, quand il est mis dans une situation d'interactions, arrive à se repositionner par rapport aux autres et ainsi prendre du recul, ce qui va lui permettre de s'éloigner, plus ou moins, du discours subjectif, des formules stéréotypés et de concevoir sa propre opinion tout en la valorisant, comme nous l'avons constaté dans les différentes unités sémantiques que nous avons analysées à partir de notre corpus.

V-2- Pour une maîtrise du discours argumentatif

La maîtrise du discours argumentatif demeure un souci majeur chez les enseignants de langue française, que ce soit dans le secondaire algérien ou à l'université. Nous essaierons d'apporter quelques précisions pour permettre d'y voir un peu plus clair dans ce domaine qui commence à être mieux étudié, notamment pour tout ce qui se rapporte à la difficulté pour l'apprenant à produire une argumentation écrite (voir par exemple les travaux de Caroline Golder, 1976, 2003).

Tout d'abord, spontanément, tout apprenant sait prendre position dans un système classique opposant différentes valeurs :

- d'un point de vue moral (juste/injuste, bien/mal, etc.)
- d'un point de vue technique (utile/inutile, efficace/inefficace, réalisable/irréalisable, etc.)
- d'un point de vue esthétique (beau/laid, etc.)

- d’un point de vue de vérité (vrai/faux, etc.) en se limitant ici à quelques grandes catégories de jugement. Prendre position, si l’on s’en tient à ce seul aspect, se limite à une simple réaction.

Aussi, dans une forme plus élaborée, la prise de position peut être accompagnée d’une justification. On *donne des raisons, des arguments*, à l’appui de sa prise de position. Mais ces raisons, comme nous l’avons perçu dans le débat de classe, ces arguments peuvent se rapporter à une expérience personnelle ou un choix personnel. Comme nous l’avons remarqué dans les différentes séquences argumentatives extraites de notre corpus d’analyse, nous avons noté une prédominance du discours de nature essentiellement égocentrique, centré sur l’affirmation de soi, hors de toute recherche véritable d’un dialogue *« moi, personnellement* », « *moi je pense que*.. ». Etre capable de gérer des arguments de portée plus générale constitue une étape nécessaire dans la maîtrise progressive de l’argumentation écrite.

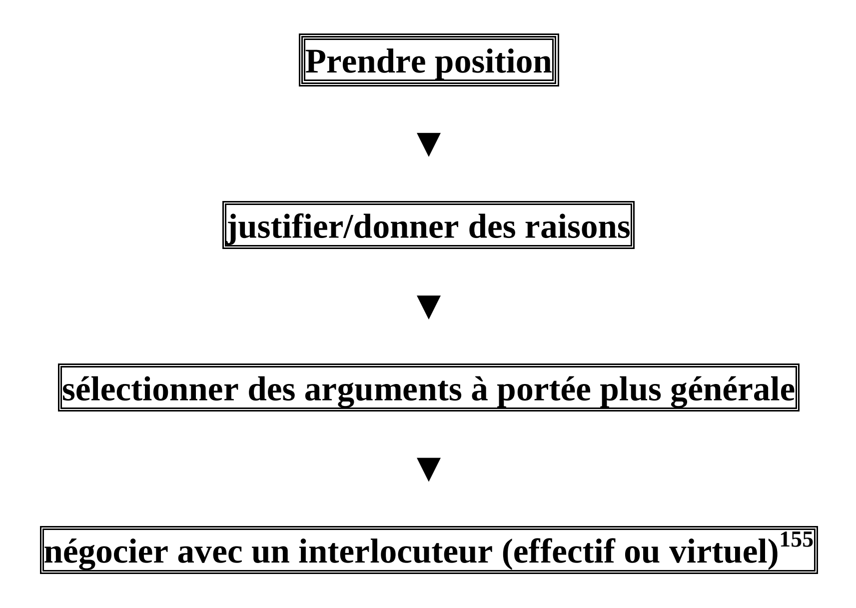
En outre, Argumenter, c’est non seulement donner des raisons, mais négocier cette justification par rapport à un interlocuteur dont les prises de position peuvent être différentes et considérées quelque part comme légitime, c’est admettre que sur une question donnée il puisse exister d’autres positions que la sienne propre. En fait, il s’agit vraisemblablement d’une compétence collaboratrice à laquelle nous avons assisté lors du débat organisé. C’est donc être capable de se projeter hors de son système propre de références, d’évaluer la recevabilité des arguments que l’on se propose de présenter en fonction de son interlocuteur. Ils s‘agit de cette dimension fondamentalement dialogique de l’acte d’argumentation qui trouve plus aisément son expression en situation d’échange oral qu’à l’écrit dans lequel l’absence physique d’interlocuteur peut faire perdre de vue à l’élève-scripteur cette dimension de l’échange argumenté. La maîtrise des capacités linguistiques à l’œuvre dans l’argumentation, si elle constitue une des conditions de réussite de la démarche argumentative, ne saurait cependant à elle seule fonder cette compétence. Il y faut aussi des capacités cognitives spécifiques : c’est ce qui a motivé la démarche que nous avons privilégiée dans notre expérimentation, à savoir, un

groupe témoin qui passe de l'oral à l'écrit et un groupe qui est soumis à la démarche classique, la production écrite en classe.

Par voie de conséquence, le scripteur sera donc conduit à gérer des arguments différemment orientés (par rapport à la conclusion) et à signaler à son lecteur, par des marques spécifiques, l'orientation argumentative de ses énoncés. Le scripteur devient alors un interlocuteur « présent », « réel » et non « virtuel ».

V-3- Les quatre dimensions majeures dans l'argumentation

Dans les pratiques de classe (FLE), l'enseignant est invité à installer quatre dimensions fondamentales en ce qui concerne la compétence argumentative. Nous pouvons représenter ces quatre dimensions majeures qui régissent l'argumentation sous la formule mathématique suivante :



V-4- Organisation de l'activité d'argumentation

L'exploration de l'activité d'argumentation s'organise de la façon suivante :

[155] C'est la raison pour laquelle que dans notre travail, nous avons pensé prendre en compte les deux situations de production : l'argumentation dans le débat et la rédaction écrite argumentative.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu tout au long de notre travail, argumenter, c'est tout à la fois gérer des arguments favorables à sa propre position et des arguments opposés (contre-arguments). D'où une grande complexité dans la gestion du texte argumentatif. Dans une production spontanée, non élaborée, l'apprenant algérien transcrit les arguments au fur et à mesure qu'il les récupère en mémoire, sans mise en perspective particulière, selon une gestion au coup par coup qui engendre un effet de liste[156]. Nous pouvons observer ceci dans les « brouillons » des scripteurs par exemple. Or argumenter, c'est aussi planifier**,** mettre en perspectives les arguments en fonction de la finalité assignée au texte, c'est être capable de convoquer des contre-arguments et de les réfuter. C'est la raison pour laquelle, nous avons pensé à mettre les apprenants d'abord dans une situation d'interaction verbale (le débat en classe) puis passer à l'argumentation écrite. En plus des règles de l'écrit auxquelles il est tenu, l'étudiant continue d'être dans les conditions de communication active.

V-5- Argumenter, une compétence spécifique ou globale ?

L'acquisition de la compétence argumentative se fait en grande partie lors des interactions quotidiennes : il s'agit d'une capacité à l'état brut qu'il faudrait développer à l'intérieur de la classe. En fait, il s'agirait de concilier les deux compétences : extrascolaire et l'autre, scolaire.

Le tableau ci-dessous regroupe de façon très sommaire les caractéristiques propres à chacun de ces deux domaines de compétence :

	Argumentation sociale	**Argumentation scolaire**
Locuteur	-individuel - familier	- générique
Enjeu	- pratique	- cognitif
Thème	- familier	- distant

[156] Cette observation a été soulevée dans les copies d'élèves de lycée, lors des enquêtes préliminaires que nous avons effectuées au début de notre recherche.

Espace de relation	- concret	- abstrait
Mode d'échange	- oral conversationnel, dialogue	- écrit monologué
Régulation	- dans le cours de l'échange	- anticipée
Codes et conventions	-acquis dans la pratique quotidienne	- appris à l'école

Tableau 15

La question que nous nous posons à la lumière de ce tableau est la suivante : Comment concilier argumentation sociale et l'autre scolaire ? C'est tout le travail procédural qu'il va falloir entreprendre dans une classe de langue, sachant que l'apprenant est un acteur social.

V-6- Parcours permettant de passer à un régime argumentatif valorisé par l'espace scolaire :

Le parcours permettant à un apprenant de passer à un autre régime argumentatif, celui qui est valorisé par l'école, peut, très schématiquement se représenter ainsi :

Composante	**De**	**A**
1. la situation d'échange	la prise en compte d'un espace physique d'échange, d'un espace social de référence familier.....	un espace abstrait, dans le cadre d'une relation impersonnelle
2. le sujet énonciateur	l'implication personnelle forte dans le discours	une mise à distance
3. objets et thèmes	un objet de discours à forte implication personnelle.....	un objet distant
4. décentration	la justification (sélectionner des arguments par rapport à soi).....	la négociation (sélectionner arguments et contre-arguments)
5. planification	L'addition d'argument.....	l'organisation d'un schéma argumentatif
6. affirmation	l'affirmation.....	la modalisation
7. étayage	l'expression de valeurs, d'intérêts personnels.....	l'expression de valeurs générales
8. stratégies	une démarche uniforme.....	des démarches variées, adaptées aux interlocuteurs

Tableau 16

V-7- L'appropriation par les apprenants du discours argumentatif : une finalité d'ordre didactique.

Les apprenants doivent s'approprier la maîtrise du discours argumentatif en usant de la démarche procédurale. Il s'agit de multiplier les pratiques argumentatives et l'enseignant est appelé à « provoquer » des situations de communications interactives qui mettraient les élèves d'emblée dans la négociation et non pas dans la simple confrontation d'idées et de thèses opposées.

Concernant l'argumentation à l'écrit qui, rappelons-le, pose un certain nombre de contraintes quant à la dimension communicative. E,effet, le scripteur doit abandonner de temps en temps ses propres idées pour aller se projeter dans la pensée de son lecteur potentiel. Il doit s'ingénier à trouver des stratégies discursives qui susciteraient des bouleversements chez l'autre. Pour cela, le choix des arguments, leur hiérarchisation et la force de leur impact sont nécessaires à développer pour dominer son interlocuteur.

L'autre paramètre à prendre en considération est l'âge des apprenants. Les stratégies à faire développer chez nos apprenants diffèrent en effet d'un élève de 10 ans d'un autre de 14 ans. L'enseignant doit aussi user de son savoir-faire quant au sexe des apprenants qui est aussi important au moment de dynamiser les groupes dans une classe de langue. A ce propos, Caroline Golder (1996, p. 188) propose de distinguer les étapes suivantes :

- au départ (10 ans), le discours [argumentatif en situation écrite] serait composé d'une suite d'arguments (d'abord juxtaposés puis connectés)
- il serait ensuite, vers 14 ans, contre-argumentatif, mais encore trop « contraint » par la pensée du locuteur pour être véritablement dialogique (le locuteur sait qu'il doit tenir compte des arguments opposés mais ne parvient pas à envisager ce qu'il dit de « l'extérieur »)

- enfin, vers 16-17 ans, le « contrôle extérieur » de la construction du texte permettrait d'élaborer le discours sous une forme intégrée, sans suivre une organisation du type argument-contre-argument.

V-8- Comment devrait-on préparer nos jeunes élèves à l'argumentation écrite ?

Pour une approche progressive scolaire :

L'apprentissage au discours argumentatif devrait commencer assez tôt et de manière très stratégique dans l'enseignement du français en Algérie. En effet, il devait être inséré dans les différents plans de formation préconisés dans l'éducation nationale (même si théoriquement, il est cité dans les programmes officiels) et ainsi faire l'objet d'un apprentissage systématique lors des différentes acquisitions du FLE. Par conséquent, c'est à partir de l'âge de 10 ans, sinon bien avant que devrait commencer cet apprentissage au discours argumentatif. Comme nous le savons tous, depuis l'avènement des nouvelles approches et leur insertion dans les programmes nationaux,[157]nous ne pouvons qu'aspirer à une performance de ce savoir-faire important tant au niveau scolaire que social. A travers cette démarche, nous vous proposons une progression potentielle de cet apprentissage qui verrait nos étudiants universitaires aborder leur cursus de manière plus sereine.

Dans le tableau qui va suivre (Tableau 3), nous vous proposons une progression globale de compétences à installer chez nos élèves, avant d'aborder le cursus universitaire. Ne serait-il pas intéressant d'élaborer un référentiel de compétences qui se fixerait comme objectif la maîtrise des stratégies communicatives sur la base du discours argumentatif ?

[157] Nous faisons allusion ici à l'approche par compétences qui, dans sa conception théorique, inclut les savoir-faire d'ordre cognitif et autres pragmatiques par exemple, déjà existants dans la langue maternelle de l'apprenant algérien

Au collège		Au lycée	
- identification des passages argumentatifs dans un récit - expression orale d'un point de vue argumenté	- image et argumentation (publicité, affiche) - dialogue et argumentation : qui argumente, pour qui, avec quels objectifs ? - organisation d'un débat : l'échange des arguments	- approche des textes centrés sur l'argumentation (critiques de films, articles polémiques simples) - production d'un article	- organisation d'une argumentation simple : thèse, arguments, exemples - ajustement de l'argumentation à celui que l'on désire convaincre (écrire et réécrire un texte pour deux destinataires différents)

Tableau 17

Dès la classe de 1ère année moyenne, l'élève est confronté à des formes d'écrit dans lequel prévaut une logique argumentative (fable, conte, dans lesquels la forme du récit est subordonnée à une morale, explicitée ou non). Dans l'année suivante, il est confronté à des formes d'écrit plus élaborées, s'inscrivant dans une visée plus largement argumentative.

Les cours de français au lycée occupent une place importante dans un parcours d'accès à la maîtrise de l'argumentation écrite et ceci pour deux raisons :

- d'un point de vue institutionnel : ces classes marquent la fin du collège et le passage progressif d'un discours de nature figurative (narration d'événements vécus ou fictifs) à un discours non-figuratif, de nature explicative, celui qui va occuper l'essentiel de l'espace pédagogique au lycée.
- d'un point de vue cognitif : dans le secondaire algérien, l'âge des élèves constitue le moment où ils peuvent entrer, très progressivement, dans un processus de négociation, c'est-à-dire être capable de prendre en compte les positions de son interlocuteur.

V-9- Activités autour des centres d'intérêt des élèves :

L'élève est un acteur social ; il s'exprime selon les nécessités de la communication et de l'échange. Dans une classe de langue, l'enseignant est tenu de prendre en considération un certain nombre de paramètres qui seraient les jalons de stratégies argumentatives. Parmi ces paramètres, nous citerons deux éléments essentiels à savoir, l'âge de l'apprenant et son centre d'intérêt. Par rapport à notre expérience dans l'enseignement, nous pouvons considérer les trois paramètres suivants :

1- L'individu dans la société	**2. l'élève et les thèmes à débats**	**3. l''apprenant et son environnement culturel**
(par exemple) . choisir son orientation scolaire . Faire du sport le vendredi après midi. . s'engager dans une association	(par exemple) . la peine de mort . la violence dans les stades . le travail des enfants . internet à la maison. -Le port du tablier au lycée.	(par exemple) . porter un jugement sur personnage historique. .Dialogue sur les religions . les descriptions dans le roman, ennuyeuses ou nécessaires ? etc.

Tableau 18

V–10- Quelles activités envisager en classe de langue?

Nous pouvons proposer deux batteries d'exercices de préparation à nos élèves afin de parfaire la maîtrise du discours argumentatif :

D'une part, il y a les activités ludiques à travers lesquelles l'échange se fait en s'imaginant des situations réelles et donc vraisemblables. Par exemple, nous pouvons simuler un procès dans un tribunal ou une grande discussion de famille ou même une table ronde à la télévision etc.

Mais on peut tout aussi bien envisager des exercices plus contraignants, sortes de gammes argumentatives, qui permettront de travailler de façon plus délibérée sur la dimension logique de l'échange.

V-11- La dimension dialogique de l'argumentation :

Sur la base des données recueillies lors de l'analyse, nous sommes arrivé à la question selon laquelle l'apprenant algérien suivrait un schéma type qui déterminerait la dimension dialogique dans son discours argumentatif :

- Présenter une objection
  - l'apprenant A présente un point de vue
  - l'apprenant B soulève une objection tout en concédant : *OUI, MAIS*
- Approuver avec réserve
  - l'apprenant A présente un point de vue
  - l'apprenant B approuve, sous réserve : *OUI, A CONDITION QUE*
- S'opposer, sous condition
  - l'élève A présente un point de vue
  - l'élève B s'oppose : NON, SAUF SI / A MOINS QUE
- S'opposer de façon définitive
  - l'élève A présente un point de vue
  - l'élève B s'oppose absolument : NON
  - l'élève A concède : OUI, MAIS
  - l'élève B renchérit dans son opposition : NON ET MEME SI, NON QUAND MEME

▸ Récriture du dialogue en un texte continu pris en charge par B. Objectif, obliger B à prendre en compte le point de vue de A.

V-12- Les exercices de type « alpha-oméga »

L'objectif de ce type d'exercices est d'apprendre aux étudiants à passer d'un point de vue à son opposé par le moyen de transitions fondées sur l'usage approprié d'arguments antiorientés.

Alpha (assertion)	Sortir avec son fiancé avant le mariage, c'est important. .
Car **Alpha +** (argument à l'appui)	En plus, on arrive à se connaitre et découvrir la personnalité des uns et des autres.
Mais **Alpha -** (argument antiorienté)	Mais cette façon de faire déplait à certains parents conservateurs.
Alors même si **Omega -** (argument opposé)	Découvrir son mari le soir même de son mariage n'est pas la bonne solution. On est bien d'accord là-dessus.
Toutefois **Omega +** (argument à l'appui)	Mais de la sorte, on pourrait concilier les deux
Donc **Omega** (assertion opposée)	Mieux vaut dialoguer avec les parents, les convaincre que le choix nous revient aussi et tout le monde est content.

Tableau 19

A partir de ce schéma, nous pouvons concevoir une gamme très large d'activités, s'adressant à des publics d'adultes ou à des publics de lycée, visant la maîtrise du discours argumenté.

Conclusion :

Dans les cinq dernières années, avec l'avènement du système LMD[158]dans le cycle supérieur, l'enseignement des langues prend (ou doit prendre) une orientation plus universelle et en corrélation avec le monde extérieur. En effet, entamé avec un esprit relatif à la mondialisation et donc avec des objectifs visant essentiellement la transférabilité du savoir et la mobilité des personnes mais aussi l'insertion professionnelle, le système LMD favorise tout apprentissage reposant sur le communicatif mais aussi sur tout ce qui est interaction tant au plan du discours qu'au plan de la culture et de l'interculture.

Par ailleurs, les jeunes étudiants universitaires d'aujourd'hui ne ressemblent plus à ceux d'il y a dix ou quinze, dans la mesure où la langue étrangère n'est plus perçue de la même manière, que les besoins ne sont plus les mêmes, surtout avec les moyens d'information et de technologie actuels. En effet, ces derniers favorisent plus l'échange des cultures puisqu'ils jouent un rôle plus important quant au rapprochement des groupes et des communautés. D'un autre côté, le fait de vouloir « persuader les autres » demeure le propre de l'homme, surtout à cet âge-là. Nous comprenons donc combien il est opportun de réserver à ces deux compétences, argumentative et culturelle, la place qui leur revient de droit dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

[158] Licence Master Doctorat. Notons qu'à l'université de Tlemcen, la première promotion de ce nouveau procédé pédagogique est en Master 2, même si le système classique se poursuivait en parallèle mais qui a disparu définitivement depuis la rentrée universitaire 2010/2011.

CONCLUSION

L’homme nait dans une époque précise, dans un espace bien déterminé : la sociologie et l’anthropologie définissent de manière plus exhaustive cette réalité relative à cette science qui régit la vie de l’homme dans son environnement naturel. Nous savons aussi tous que depuis son existence, l’homme, évoluant dans une communauté donnée, éprouve le besoin de communiquer avec autrui. Nous n’insistons pas ici sur la fonction et le fonctionnement de la communication entre les personnes au sein d’un groupe social, mais par contre, il est important de rappeler que "communiquer" est une nécessité vitale pour l’homme.

Par ailleurs, nous savons tous que toute personne nait au sein d’une famille, puis grandit et évolue dans un environnement particulier et donc s’imprègne d’un "patrimoine" exceptionnel tant au plan des savoir-faire acquis et transmis de manière explicite ou inconsciente des autres générations, qu’au niveau du comportemental, ce qui ne passe pas inaperçu tant l’observabilité en sera bien évidente.

En effet, entre le désir, d’une part, de vouloir communiquer, d’exprimer son opinion et de vouloir s’affirmer, et d’autre part, poussé par un orgueil personnel, souvent légitimé par une certaine appartenance identitaire, l’être humain, évoluant dans son milieu naturel, éprouve le besoin de partager ce qu’il sait ou ce qu’il pense savoir et n’échappe donc pas au recours au discours argumentatif.

Cependant, la communication avec les autres ne s’établit pas toujours sans complexité : il va falloir prendre en compte les autres interlocuteurs qui eux aussi sont le produit d’un ancrage socioculturel qui pèse lourd parfois, tout comme chez les autres acteurs sociaux. Ces autres interlocuteurs ont eux aussi cette envie de transmettre, de partager et de s’affirmer au sein du groupe. En ce sens, l’argumentation devient complexe certes, mais pas impossible ; elle est même intéressante.

Nous pouvons avancer, sans risque de nous tromper, que l'argumentation, tout comme la culture, naît et évolue avec l'homme : Combien de bébés pleurent pour réclamer leur biberon ? N'est-ce pas une forme d'argumentation ? Combien d 'enfants argumentent de manières stratégiques différentes à la quête de tel ou tel caprice ? Une fois à l'école, on prétend apprendre à ces mêmes enfants les modes d'organisation du modèle discursif se rapportant à l'argumentation, alors que *l'approche par les compétences*, entre autres, préconise justement la prise en compte des savoir-faire déjà acquis chez l'apprenant dans son milieu naturel.

Ceci étant dit, le milieu institutionnel, en l'occurrence l'école, demeure l'espace privilégié pour apprendre à apprendre à organiser, à manipuler l'argumentation et en maîtriser l'usage et les stratégies. Bien évidemment, cet apprentissage se fera aussi dans la langue étrangère qui nous intéresse dans ce travail à savoir, le français avec tout ce que cela suppose comme moyens langagiers à mobiliser mais aussi les transferts interdisciplinaires à faire valoir. Cela ne se fera sûrement pas non plus au dépens des autres types de discours tels que le récit ou le texte infirmatif, bien au contraire : l'expérimentation que nous avons réalisée dans le cadre de ce travail pourrait être appliquée aussi aux autres genres : développer la technique du récit d'abord oralement, autour d'une table, puis passer à l'écrit. Nous pouvons aussi demander aux apprenants de discuter, lors d'un débat, sur les sujets de publicité, sur les stratégies à adopter pour les réaliser, etc. On leur demandera par la suite de rédiger des énoncés allant dans le même sens.

La pertinence recherchée dans notre travail concernait les points suivants :

L'expérience et le contact avec l'étudiant algérien nous ont montré que ce dernier a du mal à communiquer, surtout oralement et donc, nous sommes persuadé aujourd'hui que les activités de classe qui sont basées sur les interactions verbales participent énormément à développer cette compétence tant recherchée par nos apprenants. Par conséquent, le débat en classe de langue est l'une des activités,

parmi tant d'autres d'ailleurs, qui réponde à ce besoin vital. Ne dit-on pas que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ?

L'autre paramètre que nous avons pris en considération n'est autre que le thème qu'il fallait " négocier" avec les étudiants. L'observation lors des séances de cours et TD que nous assurons au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen depuis un moment mais aussi celles que nous avons menées durant plus de vingt ans dans le secondaire algérien, nous a révélé que cet apprenant algérien que nous côtoyons et que nous accompagnons tous les jours, ne peut (ou ne veut) pas se détacher, se repositionner ou prendre du recul par apport à cette composante socioculturelle qui caractérise son discours. Vous me diriez que c'est normal que tout être humain se doit d'être rattaché à ce qui fait son identité ! Bien évidemment, je ne peux être contre une telle conception, bien au contraire, je ne peux que le confirmer. Cependant, les activités dialogiques permettent aux apprenants, quand ils sont confrontés à d'autres interlocuteurs issus de milieux socioculturels divers, de se remettre en cause, de s'éloigner plus ou moins du discours subjectif et surtout, de pouvoir développer leurs propres opinions et prendre conscience que certains arguments qu'ils avancent ne leur appartiennent pas, mais qu'ils représentent plutôt un certain conformisme communautaire, voire un imaginaire collectif dont on n'arrive pas à se défaire facilement.

De manière inconsciente ou non, les apprenants fonctionnent souvent avec des idées préconçues et confondent ainsi « argument » et « opinion ». Ne faut-il pas apprendre à nos apprenants à apprendre à développer leurs propres stratégies argumentatives dans un débat ? A prendre position par rapport aux arguments des autres interlocuteurs ?

Par ailleurs, ce que nous avons jugé pertinent dans cette perspective didactique, c'est le choix des thèmes à proposer en classe de langue et qui servent de prétexte pour entamer une activité communicative car, l'objet du débat est à lui seul une source de motivation majeure pour réussir une activité visant l'interaction

et développer la spontanéité dans le discours des étudiants, ce qui permettra d'aller vers une performance argumentative. Dans notre travail, nous n'avons cessé d'insister sur ce qui a motivé le choix du thème à savoir, « *la conception que l'on se fait du mariage* ». Nous ne pouvons nier la charge à la fois sémantique et culturelle suggérée par cette thématique. Du coup, on pouvait en même temps mettre en place une activité interactive qu'est le débat oral et d'un autre côté, le thème du mariage suscitait de la passion, puisqu'il est non seulement le sujet de discussion dans leur quotidien mais aussi une problématique qui interpelle beaucoup les apprenants à cet âge précisément.

Pourquoi avoir pensé aussi à l'argumentation dans la production écrite ? Comme nous l'avons signalé au début de notre réflexion, l'apprenant en Algérie est sanctionné à l'écrit : en effet, dans 80% des cas, l'évaluation en milieu scolaire vise essentiellement les compétences de compréhension de textes authentiques et de productions écrites. Il est avéré aussi que cette compétence (l'écrit) constitue le talon d'Achille chez nos étudiants car, à l'université aussi, le constat n'est pas très réjouissant non plus. Cependant, le choix méthodologique pour lequel nous avons opté dans ce travail n'est pas fortuit : D'une part, pour pouvoir observer une évolution constante du discours argumentatif des apprenants, il fallait les mettre dans une situation de communication interactive telle, qu'on puisse suivre dans le temps, les stratégies développées chez les uns et les autres. D'autre part, la dimension culturelle est certes présente à l'écrit, mais, les étudiants en question, ayant été mis dans une situation d'examen (telle que l'essai du baccalauréat, la dissertation à l'université etc.), ne pouvaient pas « se dévoiler » comme dans un débat qui a duré presque deux heures. Les scripteurs sont tellement préoccupés par la dimension linguistique qui leur est « réclamée » par l'enseignant (qui lui aussi se fait des représentations particulières quant à l'enseignement du français en Algérie), qu'ils n'arrivent à concevoir leur production que sous la forme d'une énumération d'énoncés, agencés à l'aide d'articulateurs soigneusement recommandés par l'enseignant. Certes, il arrive aussi que les textes produits soient structurés et possèdent une architecture claire, très souvent assez « artificielle » à mon sens ; en

revanche, ce texte produit à l’attention d’un destinataire unique (l’enseignant/correcteur de l’essai) demeure dépourvu d’éléments de discours indiquant l’engagement, l’émotion, l’affirmation de la personne et surtout ce désir de *vouloir convaincre*. En fait, dans le cadre de notre réflexion, les productions écrites furent réalisées pour pouvoir comparer le même type de discours (l’argumentation), portant sur un même sujet, .mais produit dans deux situations de communication différentes et dans deux codes différents : l’oral et l’écrit.

Toutes ces pratiques pédagogiques auxquelles nous avons fait référence dans ce travail nous mènent à la réflexion relative à l’intégration de la culture en classe de langue. En effet, cette question a longtemps été perçue comme unidimensionnelle dans l’enseignement des langues. En clair, cela se limitait à identifier un «Objet» culturel, le plus souvent lié aux arts et/ou à la littérature, en tout cas lié à une «culture» socialement établie, et à s’assurer, d’un point de vue essentiellement méthodologique, de l’ajouter comme un objet d’étude. La question fondamentale que l’on s’est posée tout au long de notre travail, mais dans un domaine très précis qu’est l’argumentation en classe, était celle de penser à la manière la plus cohérente de « greffer » la notion "culture" dans les programmes et les recommandations émanant des instances institutionnelles en Algérie.

Les enjeux de l’intégration de la culture dans l’enseignement/apprentissage du français en Algérie ne sont pas à négliger. Cette réflexion ne date pas d’aujourd’hui non plus puisque, depuis une vingtaine d’années déjà, théoriciens et praticiens ont souligné les liens indissociables qui existent entre la langue et la culture et leur importance fondamentale dans tout *design* pédagogique destiné à une formation en langue seconde ou étrangère. Les recherches scientifiques, théoriques et empiriques se sont intensifiées ces dernières années, notamment autour de la compétence de communication interculturelle. Même si l’intégration de la culture en classe de langue soulève des questions complexes et nous renvoie à des réalités intra et extra classe qui nous forcent à réfléchir sur l’impact de la dimension interculturelle sur toute approche de la culture-cible, nous ne pouvons qu’affirmer,

sans risque de nous tromper, qu'il est opportun de prendre en considération les paramètres que nous venons de citer.

Nous avons essayé donc, tout au long de notre travail, de monter que la mise en branle de certaines pratiques de classe, basées essentiellement sur des activités interactives et qui prennent en compte la variabilité du regard sur la culture en général et sur la culture cible en particulier, favorise le dialogue et laisse une place à la culture de l'autre. En effet, en classe de langue, il s'agit de maîtriser ce dialogue des cultures, afin d'en stimuler adéquatement tout le potentiel, dans le cadre des projets et objectifs déterminés à l'échelle de la classe mais aussi des institutions scolaires et gouvernementales. En somme, les pratiques d'enseignement sont étroitement liées aux environnements multiculturels et socioculturels de la salle de classe.

Ajoutons enfin qu'une réflexion sur l'enseignement des discours et les représentations que l'on se fait sur la culture et les objets culturels ainsi que sur la langue cible demeure nécessaire. En ce sens, les discours et les représentations sur la culture et les objets culturels exercent une forte action sur la mise en place des méthodologies, sur les pratiques d'enseignement, le processus d'apprentissage ainsi que sur les interactions pratiquées en classe de langue. Ce n'est qu'à ce moment-là que l'on peut aspirer à un apprentissage efficace du français langue étrangère en Algérie, un apprentissage qui servirait d'une part à l'accès au savoir savant et, d'autre part, à pouvoir tout simplement communiquer sans équivoque, dans une langue qui ne serait pas tout à fait étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, (**1996**), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Ed. Anthropos.

ABDALLAH–PRETCEILLE Martine, **Porcher** Louis, (**1999),** *Diagonales de la communication interculturelle,* Anthropos, Paris.

ADAM, Jean-Michel, **1984** (a), « *Le récit* », presses universitaires de France, Paris.

ADAM, Jean-Michel, **1984** (b), « Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs », in Pratiques, No 43, le sens des mots, 107-123.

ADAM, Jean-Michel, **1985**, « *Quels types de textes ?* » in, Le français dans le monde. No 192, 39-44.

ADAM, Jean-Michel, **1990**, « *Éléments de linguistique textuelle* ». Liège : Madaga.

ADAM, Jean-Michel, **1992**, *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, université, Paris.

ADAM, Jean-Michel. **1997.** *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion* (Paris : Nathan)

ADAM, Jean-Michel. **1999**. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* (Paris : Nathan)

AMOSSY, Ruth et **Herschberg** Pierrot, Anne. **2005** [1997]. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société* (Paris : Colin)

AMOSSY, Ruth **1999,** *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (Genève : Delachaux et Niestlé)

AMOSSY, Ruth et **Maingueneau**, Dominique, **2004.** *L'analyse du discours dans les études littéraires* (Toulouse : PUM)

AMOSSY, Ruth. **2006** [2000]. *L'argumentation dans le discours* (Paris : Colin)

ANGENOT, Marc. **1982**. *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes* (Paris : Payot)

ANSCOMBRE, Jean-Claude, 1973, « Même le roi de France est sage. Un essai de description sémantique. », In communications, No 20.

ANSCOMBRE, J.-Cl. et **DUCROT,** Oswald., **1976**, « *L'argumentation dans la langue* », in Langages, No 42, 5-27.

ANSCOMBRE, J.-Cl. et **DUCROT,** Oswald., **1981**, « *Interrogation et argumentation* », in Langue française, No 52, *l'interrogation*, 5-22.

ANSCOMBRE, J.-Cl. et **DUCROT,** Oswald, **1983**, « *L'argumentation dans la langue* », Pierre Mardaga, éd. Coll. Philosophie et langage, Bruxelles.

ARISTOTE. **1991**. *Rhétorique*, trad. Ruelle, introd. M. Meyer, commentaire de B. Timmermans (Paris : Le livre de poche)

ATTAL, Pierre, **1984**, « *Deux niveaux de négation* », in Langue française, No 62, *La négation*, 4-12.

AUTHIER- REVUZ, Jacqueline, **1995**, « *Ces mots qui ne vont pas de soi* », Larousse, coll. Sciences du langage, 2 volumes.

BAKHTINE, Mikhail (Volochinov). **1977**. *Le marxisme et la philosophie du langage* (Paris : Minuit)

BANGE, Pierre. **(1992)** « *A propos de la communication et de l'apprentissage en langue2* » Analyse et interaction en langue étrangère – Paris.

BARNES, Douglas, et **TODD**, Francis, (**1997**). *Communication and learning in small groups.* London: Routledge et Kegan Paul.

BARRE DE MINIAC Christine. **2000**, « *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques* », éd. Septentrion,

BEACCO Jean-Claude, **2000**, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre/Français Langue Étrangère

BENVENISTE, Emile. **1974**. *Problèmes de linguistique générale*, t. 2 (Paris : Gallimard)

BERTRAND Denis, 1999, « *Parler pour convaincre. Rhétorique et discours* », Gallimard Education.

BRETON, Philippe. **1996**. *L'argumentation dans la communication* (Paris : La Découverte)

BRETON, Philippe et Gauthier, Gilles. **2000**. *Histoire des théories de l'argumentation* (Paris : La Découverte)

BERRENDONNER, Alain, **1981,** *Eléments de pragmatique linguistique*, les éditions de minuit, Paris.

BERRY, John William, (**1989**), " *Acculturation et adaptation psychologique* ", in : J. Retschitzsky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (Éds), La recherche interculturelle, L'Harmattan, Paris.

BERTRAND Denis, (**1999),** « *Parler pour convaincre. Rhétoriue et discours* », Gallimard Education.

BLANCHE, Robert, **1986**, « *Introduction à la logique contemporaine* », 5ème éd. Revue, Armand Colin, Paris.

BLANCHE, Robert, **1973,** *Le raisonnement*, PUF, Paris.

BLANCHET Philippe **(2000),** « Linguistique de terrain, méthode et théorie (une

approche

Ethno-sociolinguistique) », Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BOREL, Marie-Jeanne, **1981**, « L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique », in Langue française, No 50, *Argumentation et énonciation*, 20-39.

BOUGUERRA Tayeb**, (1991)** ***Didactique du Français Langue Étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*****,** Alger, Office des Publications Universitaires.

BOTERF (Le), Guy **1994,** *De la Compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris

BOYER Henri., (**1996**) (dir), *Sociolinguistique, Territoires et objets*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.

BOYER Henri., (**2002**), *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.

BOYER Henri., (**2004**), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestions*, Paris, L'Harmattan.

BRETON, Philippe. **1996**. *L'argumentation dans la communication* (Paris : La Découverte)

BRETON, Philippe et Gauthier, Gilles. **2000**. *Histoire des théories de l'argumentation* (Paris : La Découverte)

BRONCKART Jean.Pierre, en collaboration avec Y.Reuter, **1994**, « *Les interactions lecture écriture* », éd. Peter Lang, 374-375.

BRONCKART, Jean-Pierre, (**1996**). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris : Delachaux & Niestlé.

BURGER Marcel et **MARTEL** Guylaine. **2005.** « *Argumentation et communication dans les médias* » (Québec)

CAIN Albertet al, **1995**, « *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues* », Etude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'Unesco.

CAMILLERI Carmel, **Vinsonneau** *(G.)-**1996**. Psychologie et culture : concepts et méthodes. Paris : Armand Colin.*

CARON, Jean, **1978,** « *Stratégies discursives dans les tests projectifs* », in stratégies discursives, PU de Lyon, 182-199.

CHARAUDEAU, Patrick, **1983,** *Langage et discours. Eléments de sémio linguistique (théorie et pratique*), Hachette, Paris.

CHARAUDEAU, Patrick, **1992,** *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, éducation, Paris.

CHARAUDEAU, Patrick **(2001),** « *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours* », in L. Collès,

CHARAUDEAU, Patrick. **2005**. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours* (Bruxelles : de Boek)

CHARAUDEAU, Patrick. **2005**. *Le discours politique. Les masques du pouvoir* (Paris : Vuibert)

CHAROLLES, Michel, **1979**, « *Notes sur le discours argumentatif* », in Argumentation et communication, actes des journées d'étude BELC, 1-2-3 février 1979, 55-75.

CILIANU-LASCU, Corina, **1985**, « *Le connecteur pragmatique donc en français et en Roumain, inférence et argumentation* », in Sémantique lexicale et énonciative, TUB, 209-227.

COHEN-Wiesenfeld, Sivan**. 2004**. *« L'inscription de la subjectivité dans le discours diplomatique* », *Semen* 17

CLANET Claude, **1985**. *L'Interculturel en éducation et sciences humaines*. Toulouse : Presses Univ. du Mirail.

COMBETTES, Bernard et **TOMASSONE**, Robert, **1988**, « *Le texte informatif. Aspects linguistique*s », De Boeck-Wesmael, université, Bruxelles.

CRISTEA, Téodora, **1983**, « *L'adhésion et ses réalisateurs linguistiques en français et en roumain* », in études contrastives, énonciation et contrastivité, TUB, Bucurejti, 24-99.

CRISTEA, Téodora, **1984**, *Linguistique et techniques d'enseignement*, TUB, Bucurejti.

CULIOLI, Antoine, **1978**, « *Valeurs modales et opérations énonciatives* », in le français moderne, 46ème année, 4/1978, 300-318.

CUNIJ, Alexandra, **1983**, « *La modalisation axiologique* », in études contrastives, *énonciation et contrastivité*, 99-157.

CUNIJ, Alexandra, **1985,** *« Une marque de l'opération énonciative de repérage : l'unité alors* », in sémantique lexicale et énonciative, TUB, Bucurejti, 189-209.

DABÈNE Louise, **1994**, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur

DAVOINE, Jean-Pierre, **1981**, « *Tu sais ! C'est pas facile* », in, l'argumentation, PU de Lyon, col. Linguistique et sémiologie, 109-124

DECLERCQ, Gilles, **1992**, « L'art *d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*. », Éditions universitaires.

DEMARAIS, Lise. **1981,** « *Les techniques de l'enseignement dans une approche communicative* », ALCA, Montréal.

DEMORGON Jacques, Lipiansky (E.-M.)**-1999**. *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, Col. Au cœur de la formation

DEVELAY.Michel, **1992,** *De l'apprentissage à l'enseignement*, Ed, E S F, **-** Paris.

DIBIE Pascal**, Wulf, C**ristophe, **1998.** *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, Col. Exploration interculturelle et science sociale.

DOLZ Joaquim., sous la direction d'Yves Reuter, **1994**, *Les interactions lecture – écriture*, éd. Peter Lang.

DOLZ, Joaquim. & **SCHNEUWLY**, Bernard. (**1998**). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.

DOURY, Marianne. **Moirand** Sophie **2004,** *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.

DUCROT, Oswald, **1972**, *Dire et ne pas dire*, Hermann, col. Savoir, Paris.

DUCROT, Oswald, **1973**, *La preuve et le dire*, Repères, Mame, Paris.

DUCROT, Oswald. **1980**, *Les échelles argumentatives*. Paris : Les Éditions de Minuit.

DUCROT, Oswald, **1980**, *Les mots du discours*, les éditions de minuit, Paris.

DUCROT, Oswald, **1984**, *Le dire et le dit*, les éditions de minuit, Paris.

DUCROT, Oswald, **1990**, « *Argumentation et persuasion* », (reprint), colloque énonciation et parti pris, Anvers.

DUCROT, Oswald, **1995,** « *Les modificateurs déréalisants* », in journal of pragmatics, No 24, 145-165.

DUCROT, Oswald, **1996**, « *La pragmatique et l'étude sémantique de la langue* », in J.Revel et N. Wachtel, éditeurs, une école pour les sciences sociales, Cerf, éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, Paris, 339-352.

DUCROT, Oswald, **2004**, « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* », in, *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.

EEMEREN, Frans H. Van et **Grootendorst**, Rob, **1996**, « [illegible] *dialectique* », traduit par S. Bruxelles, M. Doury et V. Traverso, éditions Kimé, Paris.

EGGS, Ekkehard, **1994**, *Grammaire du discours argumentatif. Le topique, le générique, le figuré*, éditions Kimé, Paris.

FABRE. Michel **1996**, « *Le discours : enjeux et perspectives* » Ed. Hachette. Paris.

FERNANDEZ M.M.Jocelyne **1994**, *les particules énonciatives,* PUF, Paris,

FONTANIER, Pierre, **1968,** *Les figures du discours,* éd. Flammarion, Paris.

FOUCAULT, Michel. **1969**, *Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.

FRANCOIS, Frédéric. (**1990**). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale,* Neuchâtel-Paris : Delachaux & Nieslté

GALISSON .Robert **1983,** « *Polémique en didactique, du renouveau en question* » CLE international, Paris.

GARDES-TAMINE, Joëlle, **1996**, *La rhétorique*, Armand Colin, Paris.

GOLDEN, James, **1991**, « *Rhétorique et production du savoir ; les grands courants de la rhétorique américaine* », in L'argumentation. Colloque de Cerisy, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris, 53-75.

GOLDER, Caroline. (**1996**). *Le développement des discours argumentatifs.* Delachaux et Niestlé.

GOLDER, Caroline. Favart Monique, **2003,** « *Argumenter c'est difficile..., oui, mais pourquoi* ? », Etudes de linguistique appliquée, 130, avril-juin

GRIZE, Jean-Blaize. **1990**. *Logique et langage* (Paris : Ophrys)

GRIZE, Jean-Blaize., **1996,** Logique naturelle et communication, Paris, PUF,

GRIZE, Jean Blaise**, 2004**, *« Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter »,* in, *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.

HESS, Remi. **1998,** *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérité*, Anthropos, Paris.

HESS, Remi, Wulf (C.)**-1999**. *Parcours, Passages et Paradoxes de l'Interculturel*. Paris : Anthropos, Col. Exploration interculturelle et science sociale.

HUMBOLD, Wilhelm Von**, 1936,** *Vers la compétence de la communication*, Ed. Hatier, Paris.

KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, [2002] **1980**, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, **1986**, *L'implicite*, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, **1990 - 1994**, *Les interactions verbales,* tome I-II-III, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, **1984**, « *Antonymie et argumentation: la contradiction* », in Pratiques, No 43, 46-59

KOREN, Roselyne. **1996.** *Les enjeux éthiques de l'écriture de presse ou la mise en mots du terrorisme* (Paris : L'Harmattan)

LABAT, Christian, **Vermes**, Geneviève, Éds-**1994**. *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*. Paris : L'Harmattan, Col. Espaces interculturels.

LE GUERN, Michel, **1981**, « *Métaphore et argumentation* », in L'argumentation, PUL, 65-75.

MAINGUENEAU, Dominique, **1976,** *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*, Classiques Hachette, Paris.

MAINGUENEAU, Dominique. **1996**, *Les termes clés de l'analyse du discours*, seuil, Paris.

MAINGUENEAU, Dominique. **1998**. *Analyser les textes de communication* (Paris : Nathan)

MAINGUENEAU, Dominique**. 2005**. « *L'analyse du discours et ses frontières* », *Marges linguistiques* 9

MAINGUENEAU, Dominique, **2006**. *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature* (Paris : Belin)

MALDIDIER, Denise, **NORMAND**, Claudine, **ROBIN**, Régine, **1972**, « *Discours et idéologie : quelques bases pour la recherche* », in Langue française, No 15.

MARTEL, Guylaine, **1998**. *Pour une rhétorique du quotidien* (Québec : CIRAL)

MARTIN, Robert, **1992,** *Pour une logique du sens*, PUF, col. Linguistique nouvelle, Paris.

MARTIN, Robert, **1987**, *Langage et croyance. Les univers de croyance dans la théorie sémantique*, Pierre Mardaga, éd. Bruxelles.

MEYER, Michel, **1982,** *Logique, langage et argumentation*, Hachette, Paris.

MEYER, Michel, **1982**, « *Logique, langage et argumentation* », Hachette, Paris.

MEYER Michel **1992;,** *Langage et littérature*, PUF, Paris,

MEYER, Michel, **2005**. *Qu'est-ce que l'argumentation ?* (Paris : Vrin)

MOESCHLER, Jacques, **1985**, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier-Crédif., Paris.

MOESCHLER, Jacques, **1992** (a), « *Une, deux ou trois négations* ? », in Langue française, No 94, Les négations, 8-25.

MOESCHLER, Jacques, **1992** (b), « *Topoï et inférences* », in L'argumentation dans le langage, ouvrage collectif sous la direction de Pierre-Yves RACCAH, col. Communication et cognition, Gent, Belgium, 21-39.

MOIGNET, Gérard, **1974,** *Etudes de psychosystématiques française*, éd. Klincksieck, Paris.

MOIRAND, Sophie, **1979**. *Situations d'écrit*. CLE International, Paris.

MOÏSE, Claudine. **2006,** « *Déambulations sociolinguistiques* », in ouvrage collectif, L'Harmattan

MOLINIE, Georges. **1996,** *L'argumentation littéraire en théorie sémiostylistique,* in: Corrine Hoogaert (sous la direction), *Argumentation et questionnement,* PUF, Paris.

MOLES, Abraham, **1973**, *La communication et les mass médias*, Les dictionnaires Marabout Université, Paris.

OLERON, Pierre, **1983**, *L'argumentation*, PUF, Paris.

PARRET, Herman, **1991**, *« Les arguments du séducteur* », in L'argumentation, colloque de Cerisy, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris, 195-213.

PERELMAN, Chaïm., et **OLBRECHTS-TYTECA,** Lucie**, 1958**, *« La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation* », 2 volumes, PUF, Paris.

PERELMAN, Chaïm., **1977,** « *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation* », librairie philosophique J. Vrein, Paris.

PERRENOUD, Philippe, **1998**, «*Construire des compétences dès l'école »*Paris, ESF éditeur, (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques)

PEYTARD, Jean: **1992,** *Discours et enseignement du français,* Ed, Hachette – Paris.

PLANTIN, Christian. **1995**. « L'argument du paralogisme », *Hermès* 15, « Argumentation et rhétorique I »

PLANTIN, Christian. **1996,**. *L'argumentation,* (Paris : Le Seuil, « Mémo »)

PLANTIN, Christian., **Doury**, M. et **Traverso**, V. **2000,** « *Les émotions dans les interactions* », (Arci/Presses universitaires de Lyon)

PLANTIN, Christian, **2005,**. *L'argumentation,* (Paris : PUF, « Que sais-je? »)

PLANTIN, Christian, **1990**, *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, éd. Kimé, Paris.

PORCHER, Louis**., ABDALLAH-PRETCEILLE M., (1986),** ***La civilisation*,** Paris, CLE international.

PORTINE, Henri, **1978**, *Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactique des langues*, BELC, Paris.

PORTINE, Henri, **1981**, « *Un récit dans l'argumentation* », in Langue française, No 50, Argumentation et énonciation, 75-91.

PORTINE, Henri, **1983**, « *L'argumentation écrite. Expression et communication* », Hachette, Larousse, BELC, PARIS.

RASTIER, François, **1989**, *Sens et textualité*, Hachette, Paris,

RAIZON, Laure, **2003**, *Argumenter, démontrer, convaincre, persuader, délibérer,* Ellipses éd. Paris.

REBOUL, Olivier, **1991**, « *Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique* ? », in L'argumentation, colloque de Cerisy, textes édités par Alain Lempereur, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris,

RICHTERICH, René. **1980**. *Réfutation et argumentation dans le discours. Description, présentation et enseignement des langues*. Crédif- Hatier.

RINN, Michael (éd.). **2008**. *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue* (Rennes : Presses de l'Université de Rennes)

SEARLE, John, **1979**, *Sens et expression. Etude de théorie des actes de langage,* traduction de Joëlle Proust, les éditions de minuit, Paris.

SERRUS, Charles. **1933,** *Le parallélisme logico-grammatical*, Librairie Félix Alcan, Paris,

SIESS, Jürgen (éd.). **1998**, *La lettre entre réel et fiction*, (Paris : Sedes)

SIESS, Jürgen et Valency, Gisèle (éds). **2002**. *La double adresse* (Paris : L'Harmattan)

SIESS, Jürgen, **2005**. « Un discours politique au féminin : le projet d'Olympe de Gouges », *Mots* 78.

SOETARD. Michel **1995**, *Pédagogues et pédagogies*, P.U.F, Paris.

SPERBER, Dan**, 1975**, « Rudiments de rhétorique cognitive », in Poétique, No 23, 389-415.

SPERBER, Dan et **WILSON**, Deirdre, **1989**, *La pertinence. Communication et cognition*, les éditions de minuit, Paris.

STATI, Sorin, **1990**, Le transphrastique, PUF. , col. Linguistique nouvelle, Paris.

TITONE, Renzo. **1979,** Psycholinguistique appliquée, Ed. Payot, Paris.

TOULMIN, Stephen, **1993** [**1958**]). *Les usages de l'argumentation* (Paris : PUF)

TUJESCU, Mariana, **1994**, « *Argumentation et pertinence épistémique dans le dialogue* », in Cahiers du centre interdisciplinaire des sciences du langage, No spécial l0, univ. De Toulouse Le Mirail, 383-395.

TUJESCU, Mariana**, 1996**, « *Paradoxe, univers de croyance et pertinence argumentative* », in Le paradoxe en linguistique et en littérature, textes recueillis par Ronald Landheer et Paul J. Smith, Droz, Genève, 75-91.

TUJESCU, Mariana, **1997**, « *Du modalisateur épistémique au connecteur discursif* », in Les formes du sens. Etude de linguistique française, médiévale et générale, Duculot, Louvain-la-Neuve, 387-397.

VALIN, Roch (dir.), **1975**, « *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume* », Les presses de l'université Laval et librairie C. Klincksieck, Québec et Paris.

VIAU, Rolland. **1999**, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, ERPI,

VIGNAUX, Georges, **1976**, *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, librairie Droz, Genève-Paris.

VIGNAUX, Georges, **1979**, « *Argumentation et discours de la norme* », in Langages, No 53, Le discours juridique : analyse et méthodes, 67-86.

VIGNAUX, Georges, **1988**, *Le discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*, Ophrys, Paris.

VIGNAUX, Georges., **1999,** *L'argumentation. Du discours à la pensée*, Paris, Hatier.

VIGNAUX, Georges, **1981,** « *Enoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours* », in Langue française, No 50, Argumentation et énonciation, 91-117.

VIGNAUX, Georges, **2004**, « *Une approche cognitive de l'argumentation* », in *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.

VIGNER, Gérard, **1974**, « *Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite* », in Le français dans le monde, No 109, 60-68.

VIGNER, Gérard, **1975**, *Ecrire et convaincre*, Hachette, Paris.

VIGNER, Gérard, **1979,** Parler et convaincre, Hachette, Paris.

WIDDOWSON, Henry.G. **1981**, *Une approche communicative de l'enseignement des langue,* Crédif-Hatier , Paris.

WIDDOWSON, Henry.G. **1981,** *Une approche communicative de l'enseignement des langues,* Crédif-Hatier, Paris.

WILMET, Marc, **1986**, « *La détermination nominale* », PUF.Col. Linguistique nouvelle, Paris.

WILSON, Deirdre et **SPERBER**, Dan, **1979**, « *Remarques sue l'interprétation des énoncés selon Paul Grice* », in Communications, No 30, La conversation, 80-95.

WOODS, John & **WALTON**, Douglas, **1992**, *Critique de l'argumentation. Logique des sophismes ordinaires,* éd. Kimé, Paris

YANOSHEVSKY, Galia. **2006**. *Les discours du Nouveau Roman. Essais, entretiens, débats,* Lille.

ZARATE Geneviève, **1993**, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier

ZOHAR, Asaf. & **NEMET**, F. (**2000**). *Fostering students' argumentation skills through bioethical dilemmas in Genetics, Research in Didaktik of Biology.* Gôteborg : IPD. 181-190.

REVUES :
ADAM, Jean-Michel, **1984** (b), « Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs », in **Pratiques**, N° 43, le sens des mots.

ADAM, Jean-Michel, **1985**, « Quels types de textes ? » in, **Le français dans le monde**. N° 192, 39-44.

ADAM. Jean-Michel et **Heidmann**, U**.,** Ute (éds). **2005**. « *Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d'une interdisciplinarité »*, (Genève : Slaktine)

ALLOUCHE, Victor, **1992**, « Négation, signification et stratégies de parole », in Langue française, No 94, *Les négations*, 68-79.

AMOSSY Ruth et D. **Maingueneau,** (**2002**), colloque de Cerisy, *L'analyse du discours dans les études littéraires*

AMOSSY, Ruth. et **Koren**, R. (éds). « *Argumentation et prise de position ». Pratiques discursives Semen* 17, **2004**.

APOTHÉLOZ, Denis., **BRANDT**, P.Y. & **QUIROZ**, G. (**1992**). « Champ et effets de la négation argumentative : contre-argumentation et mise en cause ». *Argumentation*, 6, 99-125.

ANSCOMBRE, Jean-Claude**.** et **DUCROT,** Osvalde**., 1976**, « *L'argumentation dans la langue* », in Langages, No 42, 5-27.

ANSCOMBRE, Jean-Claude et **DUCROT,** Osvalde**, 1981,** « Interrogation et argumentation », in Langue française, No 52, *l'interrogation*, 5-22.

ANSCOMBRE, Jean-Claude**, 1973**, « Même le roi de France est sage. Un essai de description sémantique. », in communications, No 20, 40-83.
ATTAL, Pierre, 1984, « Deux niveaux de négation », in Langue française, No 62, *La négation*, 4-12.

BESSE Henri**, (1993) «** Cultiver une identité plurielle **», *Le français dans le monde* n° 254.**

BOISSONOT, Alain. **1999-2000** « *Argumentation et littérature* », L'Ecole des Lettres, 7.
BOREL Marie-Jeanne, **1981**, *« L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique* », in Langue française, No 50, *Argumentation et énonciation*, 20-39

BOUGUERRA Tayeb**, (2001)** « *Pour une approche écodidactique de la citoyenneté* », ***Ecole, langage et citoyenneté***, in M.Verdelhan-Bourgade (Dir), Paris, L'Harmattan**.**

BOUGUERRA Tayeb**, (1996a)** « Le manuel dans l'enseignement du français en Algérie », ***Discours didactiques, n°1, Manuels et apprentissages au fil des siècles,*** Montpellier III, équipe Didaxis-Dipralang, Université Paul-Valéry-I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier.

BOUGUERRA Tayeb**, (1996b)** « La citoyenneté : sa définition, ses lieux et conditions d'exercice », ***Savoirs, langages et citoyenneté*,** IUFM de l'Académie de Montpellier, ***TREMA*** n° 15-16.

BRES, Jacques, **Detrie** Catherine, **Siblot** Paul, Eds.**-1996**. "Figure de l'interculturalité. Praxiling », Col. Le fil du discours /Montpellier : Univ. Paul Valéry.

BROCKWAY, Diane, **1982**, « Connecteurs pragmatiques et principe de pertinence », in Langages, No 67, 7-23

COSTE.Daniel « Communicatif, fonctionnel, notionnel » Le français dans le monde n°153

Charolles. Michel, **1978**, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langue française, No 38. 8.

DEMORGON, Jacques., « Langues et cultures comme objets et comme aventures, particulariser, généraliser, singulariser », in ELA n° 140, pp. 395-407

DEPIETRO, Jean François, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et société*, n° 43, pp 65-89.

DESAUTELS, Jacques, **GAGNE**, B., **GAUTHIER**, R., **LAROCHELLE**, L. & **LESSARD**, N. (**1995**). « *La participation des scientifiques québécois au projet HUGO -pour ou contre ? »* Rapport de recherche. Université Laval, Québec.

EEMEREN, Frans H. Van et **Grootendorst**, Rob, *"Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussion Directed Towards Solving Conflits of Opinion,* Dordrecht / Cinnaminson: Foris Publications, PDA 1", **1984**; *La nouvelle dialectique*, Editions Kimé, Paris, **1996**

EEMEREN, Frans H. Van et **Grootendorst**, Rob, **1991**, « *Les sophismes dans une perspective pragmatico- dialectique* », in L'argumentation, colloque de Cerisy, Pierre Mardaga, éditeur, col. Philosophie et langage, Paris, 173-194.

EVELEIGH, Hélène. & **TOZZI**, Michel. (**2002**). « Pourquoi débattre en classe ? », *Les cahiers pédagogiques,* 401, 8

FAUCONNIER, Gilles, **1976**, « *Remarques sur la théorie des phénomènes scolaires* », in Sémantikos, vol. 1, No 3 ; 13-36.

FAUCONNIER, Gilles, **1981,** « *Questions et actes indirectes* », in langue française, No 52, l'interrogation, 44-56.

FERNADEZ, M.M. Jocelyne, **1987**, « *Renoncer pour traduire et vulgariser le discours économique* », dans Fernandez M.M.J. (éd) "Traduction et vulgarisation scientifique", Actes du 2ème colloque contrastif DISCOSS, LACITO-CNRS, Paris.

FOUREZ, Gérard. (**1997**). « Qu'entendre par îlot de rationalité et par îlot interdisciplinaire de rationalité », *Aster,* 25, 217-225.

GAYFORD, Chris, (**2002**). "Controversial environmental issues: a case study for the professional development of science teachers", *International Journal of Science Education,*
24(11), 1191-1200.

GODEFROY, Kristèle & **TOZZI**, Michel. (**2002**). « Enseigner le débat : quelle formation ? Les cahiers pédagogiques », N° 401, février 2002, 30-32.213

GRIZE, Jean Blaise, **1971**, « *Travaux du centre de recherches sémiologiques* », No 7, Neuchâtel.

GRIZE, Jean Blaise, 1973, « *Logique et discours pratique* », in Communications, No 20, 92-100.

GRIZE, Jean Blaise, 1976, « *Logique et organisation du discours* », in Modèles logiques et niveaux d'analtse linguistique. Actes du colloque organisé par le centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, publiés par J. DAVID et MARTIN, Klincksieck, Paris, 95-99.

GRIZE, Jean Blaise, **1978**, « *Schématisation, représentations et images* », in, Stratégies discursives, presses universitaires de Lyon, 46-52.

GRICE, H. Paul, **1979**, « *Logique et conversation* », in, Communications, No 30, La conversation, 57-73.

GRIZE, Jean Blaise, **1981** (a), « *Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien* », in Langue française, No 50, Argumentation et énonciation, 7-20.

GRIZE, Jean Blaise, **1981** (b), « *L'argumentation : explication ou séduction* », in L'argumentation, PUL, col. Linguistique et sémiologie, 29-41

HUSSERL, Edmund**,** « *Zur Logik der Zeichen (Semiotik),* Husserliana », Bd.XII, Hrsg. von Lothar Eley, **1970**.

JENKINS, Edgar.W. (**1994**). “Public understanding of science and science education for action”. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 601.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, Maria.Pilal, **BUGALLO RODRIGUEZ**, A. & **DUSCHL**, R. (**1997**). « Argument in high School Genetics”. Paper presented at the NARST Conference, March, **1997**.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, Maria.Pilal, **BUGALLO RODRIGUEZ**, A., **DUSCHL**, R.A, (**2000**). « Doing the lesson » or « Doing science »: Argument in High School Genetics”, *Science Education,* 84, 757-792.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, Maria.Pilal, **PEREIRO MUNOZ**, C. & **AZNAR CUADRADO**, V. (**1998**). « Promoting reasoning and a [illegible] environmental issues”, Second Conference of European Researchers In Didaktik Of Biology, Gôteborg, 18-22 November 1998, 215-230.

KELLY, G. Joane., **DRUKER**, S. & **CHEN**, C. (**1998**), “Students' reasoning about electricity: combining performance assessment with argumentation analysis”. *International Journal of Science Education,* 20, 849-871.

KOLSTǾ, Stein DankerT. (**2000**). “Consensus projects: teaching science for citizenship.” *International Journal of Science Education,* 22 (6) 645-664

LEGARDEZ, Alain & **ALPE**, Yves,. (**2001**). « *La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulations des savoirs* », 4e Congrès AECSE. Actualité de la recherche en éducation et formation, Lille, 5 au 8 septembre 2001.

LEMKE, Jay, (**1990**). “*Talking science: Language, learning and values”.* Norwood, NJ: Ablex.

LEWIS, Jenny, **LEACH**, J., **WOOD-ROBINSON**, C. (**1999**) “*Attitude des jeunes face à la technologie génétique* », In, L. Simonneaux, *Les biotechnologies à l'école,* Dijon : Educagri éditions, 65-95.

MARTIN, Robert, **1985**, « *Argumentation et sémantique des mondes possibles* », in Revue internationale de philosophie, No 155, langage, argumentation et pédagogie, 302-322.

MARTIN, Robert, **1996**, « Sur la monovalence de la négation », in Mémoires de la société linguistique de Paris, tome IV, la négation : une ou multiple ? Éd. Klincksieck, Paris, 13-20.

MAINGUENEAU, Dominique, *« Contre Saint-Proust »* dans l'article du numéro d'*Argumentation et Analyse du Discours* (2006), La revue *Littérature*, « Analyse du discours et sociocritique » (no. 140, 2005).

MICHEL, Alain, 1991 « Rhétorique et philosophie dans le monde romain : les problèmes de l'argumentation », in ***L'argumentation***. Colloque de Cerisy. Textes édités par Alain Lempereur ; Mardaga, pp.38.

MOESCHLER, Jacques, **1981**, « *Discours polémique, réfutation et résolution des séquences conversationnelles* », in Etudes de linguistique appliquée, No 44, Analyse de conversations authentiques, 40-70.

MOESCHLER, Jacques, **1992** (a), « *Une, deux ou trois négations* ? », in Langue française, No 94, Les négations, 8-25.

MONTREDON, Jacques. « Dimensions interculturelles : expression gestuelle du temps », in *Le Français dans le monde*, n° spécial, « Oral : variabilité et apprentissages », janvier **2001**

OSBORNE, John. (**1999**). "Promoting rhetoric and argument in the science classroom", paper presented in the European Science Education Research Association Conference, Kiel.

OSBORNE, John., **ERDURAN**, S., **SIMON**, S. & **MONK**, M. (**2001**). "Enhancing the quality of argument in school science, *School Science Review*, juin 2001, 82, 301, 63-70.

PADRUM Ruth, **1983,** " L'expérience interculturelle de Saint-Quentin-en-Yvelines ", in : Conseil de l'europe, op. cit., pp. 151-168.

PARRET, Herman, **1991**, *« Les arguments du séducteur »*, in L'argumentation, colloque de Cerisy, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris, 195-213.

PERIAUX A.Sophie, **1990**. " La C.E.E., les États et la culture 1957-1987 ". Revue de Synthèse IVème série / 3 (juillet-septembre) : 271-287.

PEYTARD, Jean, **1992**, "Discours et enseignement du français" Ed, Hachette – Paris, p119.

PLANTIN, Christian. **1995**. *« L'argument du paralogisme »*, *Hermès* 15, « Argumentation et rhétorique I »

PRAWAT Richard .S., « *Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students : A research syntheses* », *Review of Educational Research*, vol.1, no 59, p. 1-41

PUREN, Cristian. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », in ELA n° 129, janvier-mars **2003PUREN C**hristian**. «** *Etudes de linguistique appliquée* », n° 140, octobre / décembre **2005**, Didier Erudition Klincksieck.

RABATEL, Alain. **2004**. « *Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du Mort qu'il faut de Semprun* », *Semen* 17

REY (Micheline)**-1983**. " Introduction ", in : Conseil de l'Europe, op. Cit.

RINN, Michael (éd.). **2008**. « *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue* » (Rennes : Presses de l'Université de Rennes)

ROULET, Eddy, **1981**, « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », in études de linguistique appliquée, No 44, Analyse de conversations authentiques, 7-40.

ROULET, Eddy, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement » E.L.A-Études de Linguistique Appliquée n°21.p

RUSSEL, Tytler, (**1983**). "Analysing arguments in science classroom discourse: can teachers' questions distort scientific authority? *Journal of Research in Science teaching*, 20 (1), 27-45.

SERRUS, Charles, **1933,** *« Le parallélisme logico-grammatical »,* Librairie Félix Alcan, Paris, , p. IX.
SLAKTA, Denis, **1975**, « L'ordre du texte », in Etudes de linguistique appliquée, No 19, p.31.

SPERBER, Dan, **1975**, « Rudiments de rhétorique cognitive », in Poétique, No 23, 389-415

SCHEPENS,. Philippe **2006** (éd.). « *Catégories pour l'analyse du discours politique* ». SEMEN 21.

SIMONNEAUX, Laurence, (**2001**). "Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue" in animal transgenesis, *International Journal of Science Education.* 23 (9), 903-928

SOLOMON, John. (**1992**), “The classroom discussion of science-based social issues presented on television: knowledge, attitudes and values”, *International Journal of Science Education* 14 (4), 431-444.

SONORA LUNA, Francisco., **GARCIA-RODEJA GAYOSO**, I. & **BRANAS PEREZ**, M.P. (**2000).** « Discourse analysis: pupils' discussions of soil science”, 3 ERIDOB Conference, 27 septembre - 1er octobre 2000, Santiago de Compostella, 313-326.

SPRINGER Claude, (**2009**). « La dimension social dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l’apprentissage collaboratif ». In Le Français dans le monde, No 45, janvier 2009.

TABOURET-KELLER Andrée-**1992**. “ Pour des cultures de contact ”, in : Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l’Europe, pp. 103-124. Saint-Vincent / Région Autonome de la Vallée d’Aoste : CMIEB (Centre Mondial d’information sur l’éducation bilingue)

TATEKAWA, Nobuto. **1991**. « *Pour l’acquisition d’une compétence de lecture de la littérature en français langue étrangère* ». Diplôme DDL. Paris III.

TROMPETTE Charles, **1990**, « *Des cultures, des regards, Mélanges CRAPEL* », Université de Nancy,

VIGNAUX, Georges, **1981**, « *Enoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours* », in Langue française, No 50, Argumentation et énonciation, 91-117.

ZARATE Geneviève, « Objectiver le rapport culture maternelle/cultur
Le français dans le monde, Numéro 181, p. 38.

REVUES CONSULTÉES

- Le Français dans le Monde, n° spécial, « Recherches et applications », « Oral : variabilité et apprentissages », janvier **2001**
- Le Français dans le Monde, n° spécial, « Recherches et applications », « Oral : variabilité et apprentissages », janvier **2001**
- Le Français dans le Monde, n° spécial, Recherches et applications, « Français langue d’enseignement, vers une didactique comparative », janvier **2005**

- Le Français dans le Monde, n° spécial, Recherches et applications, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », janvier **2005**
- **LIDIL** n° 18, « Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaires », Grenoble, novembre **98**
- **LIDIL** n° 18, « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires », Grenoble, novembre **98**
- **LIDIL** n° 29, « La rencontre interculturelle », juillet **2004**.
- **LIDIL** n° 29, « La rencontre interculturelle », juillet **2004**.
- **ELA** n° 126,« Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », avril-juin **2002**
- **ELA** n° 132, « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », octobre-décembre **2003**
- **ELA** n° 132, « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », octobre-décembre **2003**
- **ELA** n° 140, « Interdidacticité et interculturalité », octobre-décembre **2005**
- **ELA** n° 140, « Interdidacticité et interculturalité », octobre-décembre **2005**
- Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, 1996, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une propositi*
  Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 45.

THESES ET MEMOIRES

.**BENGHABRIT** Mohammed.Tewfik, "*Le FLE dans le secondaire algérien*", mémoire de magistère soutenu en juin **2004**;

BRASSART, D.G. (**1987**). *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentad/ (étude didactique).* Thèse pour le doctorat de sciences humaines. Strasbourg.

MOESCHLER, Jacques, **1982**, « *dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation* », thèse de doctorat, Peter Lang, Berne-Francfort/m.

MAHIEDDINE Azzeddine. Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux activités avec des apprenants algériens, thèse doctorale soutenue en juillet **2009.**

GUELLIL-ALLAL Nahida, *Ecritures et représentations du Moi en situation d'interculturalité*, thèse doctorale soutenue en juillet **2010**.

SEBANE Aïcha-Mounia, 2008, « *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE* chez les *étudiants de magistère d'économie* »

DICTIONNAIRES CONSULTÉS

-AUTHIER- REVUZ, Jacqueline, **1995**, « *Ces mots qui ne vont pas de soi* », Larousse, coll. Sciences du langage, 2 volumes

- **Charaudeau,** Patrick et **Maingueneau,** Dominique (éds). **2002**. *Dictionnaire d'analyse du discours* (Paris : Seuil)

- **GALISSON** Robert. et Daniel. **COSTE**, **1976** *Dictionaire de Didactique* des langues, Hachette, Paris.

- **Mounin** Georges**, 2002 [1974],** *Dictionnaire de la linguistique*, PUF, Paris.

- **CUQ** J.P. **2003**, Dictionnaire de didactique du fle et seconde, clé international, Paris.

- **Moeshler** J. **et Reboul** A**., 1994**, *Dictionnaire encyclopédique de Pragmatique*, Seuil, Paris.

- **Ferréol** G. et **Jucquois** G., **2003**, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Cilin, Paris.

- Petit **Robert**, **1996.**

SITES CONSULTÉS :

http://www.scribd.com/doc/18368957/springer09interculturel

http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php

http://springcloogle.blogspot.com/
http://etc.dal.ca/belphegor/

http://icar.univ-lyon2.frEquipe1/

ANNEXES :

1- Transcription du débat
2- Productions écrites

1- Transcription du débat

1. ENS : Avant qu'on commence – euh- eu h - il faudrait savoir aussi que - même si on – on n'a pas l'habitude de travailler avec des micros – des caméras et ce genre de matériel etc. / on va essayer de – de d'oublier tout ça / Plus on - euh – on avance – vous allez voir - euh – et plus on va essayer d'oublier / Euh – à partir de cinq ou euh – sept minutes – on commence à oublier toute cette technique etc. / euh – ça devient intéressant euh – au moment où --- où on – même si on n'est pas d'accord avec l'autre / C'est ça donc on va --- attendre que – que quelqu'un finisse et --- Intervenez sans lever le doigt – euh – sans euh – euh – sans ----hein ? / C'est un débat ouvert / Moi aussi j'interviendrai – euh comme vous / pour -- Peut-être pour donner mon avis à moi / d'accord ? / Donc – je serai pas le prof aujourd'hui / Et – comme je vous le disais il y a un instant / Euh – on a pris quelques – euh / C'est à partir de quelques thèmes –euh – et à la lumière de quelques exposés qui ont été présentés cette année / Euh --- L'année dernière –on a fait un petit débat assez intéressant – euh – et puis la thématique la plus –euh qui intéressait les premières années de licence de français / C'est tout ce qui a –euh – tout ce qui trait --- tout ce qui a une relation avec – euh -- le culturel / D'accord ? / Et puis – je comptais chez moi – euh – euh – ce week-end je comptais le nombre de – de -- enfin je faisais une grille / Des thématiques qui m'ont été proposées / Et puis des thématiques qui reviennent le plus souvent – enfin c'est pas forcément ce que vous pensez / ça n'a rien à voir – ni avec la littérature ni avec – euh – les choses –euh –comme ça / ni avec les --- sujets --- des thèmes euh – scientifiques / Mais c'est toujours – euh – des sujets – des thèmes qui ont une relation avec –euh – avec heu --- le social – avec ---euh --- ce que nous vivons – ce que vous ressentez / Les exemples que vous avez autour de vous etc. / Et c'est pour ça que – euh moi j'ai --- il y a eu --euh –je comptais justement – je faisais une petite grille ce week-end – cette année déjà – il y avait - … On m'a présenté – une euh…. – une dizaine de ;;;sujets sur ---- le dialogue à l'intérieur de la famille --- euh --- sur euh --- le mariage euh traditionnel – mariage moderne / l'avis des uns et des autres etc../ Hein / Et c'est des sujets qui reviennent le plus souvent / Bon – euh – et comme ça – si ça peut intéresser certains – euh on verra dans-dans un débat -- euh --- même si c'est - c'est pas

encore intéressant pour certains – euh --- euh --- ils vont peut-être euh – trouver ça intéressant au fur et à mesure / … Et donc – je ne sais pas – euh – quand j'ai vu que … la récurrence de - de ces thèmes:/ Je vois lors des séances de PSL euh – surtout lors des exposés euh des exposés que vous présentez / Ce sont des – euh - des sujets qui interpellent beaucoup les étudiants / Surtout à cet âge-là / D'accord ? / Alors bon – moi – je lance comme ça / …. Une thématique / Je la lance – et je vous laisse euh --- construire quelque chose – entre vous / Alors – je voudrais poser une question / Etes-vous pour ou contre le mariage traditionnel ? / heu - Alors – même si on n'a pas encore une idée précise sur ce qu'on entend par mariage traditionnel / La vision d'autre fois – euh – certains voient le mariage d'une - euh – manière euh – on doit se conformer aux traditions /euh – d'autres non – il y a des tabous – il ya etc. etc. / Donc certains sont contre / Certains sont pour / Certains peuvent être carrément …/ Pour et contre - Hein / Il y aura un choix – ceux qui sont pour / Ceux qui sont contre etc. / Alors mariage traditionnel / Est-ce quelqu'un a déjà une opinion – une thèse de départ/

2. **BAKH** : Moi je pense que le mariage traditionnel est - est – Euh -- moi je suis pour et contre le mariage traditionnel / Parce que le mariage traditionnel –euh --- moderne comme on dit maintenant - c'est quand-même un mariage qui - qui réussit à pal mal de gens / Mais plutôt que le mariage traditionnel a beaucoup plus de chance de réussite que les …que les mariages d'amour de maintenant – de nos jours / parce que – si on voit nos parents – nos ar – nos arrières grands-parents – les grands-parents et tout – ils se sont tous mariés à un mariage de raison / Et on les retrouve après --- trente – quarante cinquante ans de ---- plusieurs années de mariage et – on remarque leur mariage réussit toujours / Contrairement au mariage d'aujourd'hui – généralement --- euh --- il ya très peu – une minorité des gens que le mariage de – d'amour réussit / Généralement – généralement ce – il y a –il y a un mariage sur quatre – j'ai vu – j'ai vu ça dernièrement - euh – dans un reportage – un mariage sur quatre de mariage --- euh – concernant le mariage d'amour – euh - qui réussissent / Donc je trouve que le mariage traditionnel réussit beaucoup plus que le ……Mariage …….

3. ENS : Oui – Mais tu vois – des fois les avis -- euh -….. Allez-y - allez-y …

4. CHEH : Quand on dit un mariage traditionnel euh ça veut dire – euh – on dit la tradition - sa tradition / Donc pour moi il faut garder euh la tradition – ok / euh notre –notre tradition – notre …c'est notre identité …

5. ENS : Nos principes …

6. CHEH : notre principe ….

7. BAKH : ça c'est sûr

8. CHEH : Moi je suis pour – euh – pour le mariage de de ……

9. BAKH : traditionnel

10. CHEH : de tradition / Parce que les mariages de … de d'aujourd'hui on voit – premièrement c'est ça coûte très cher / ça c'est une réalité / deuxièmement euh – C'est…c'est un peu --- c'est un peu contre notre - notre tradition - notre milieu

11. ENS : Nos principes /

12. CHEH : Notre principe ……

13. BEST : Euh – je me……

14. CHEH : Pardon ? /

15. BEST: je --- m'excuse mais ce que tu dis est complètement différent de ce qu'elle dit / Pour toi le mariage traditionnel - c'est-à-dire les coutumes - et tout ça / Pour elle le mariage traditionnel c'est vraiment nos valeurs…….. (vidéo : 6mn 22)

16. BAKH : Voilà…

17. BEST : ça change – ça diffère / Ou le mariage de raison pour vous c'est le mariage traditionnel et le mariage d'amour c'est pas le mariage traditionnel ? / [En s'dressant à BAKH]

18. ENS : Euh – Vous avez raison de **-** Il va peut-être falloir – euh – définir le mariage et déjà dire – euh – c'est quoi – mariage de raison – mariage d'amour/ Allez – on va partir de là et …

19. BAKH : Généralement le mariage traditionnel – euh le mariage – le mariage traditionnel –euh – au vrai sens de…. c'est vrai – j'ai pas vu ce cette euh – j'ai pas vue cette ;;;cette **-** j'ai pas réalisé ça – Mais quand ;;; quand moi j'ai parlé de mariage traditionnel – ça veut – les mariages ici à Tlemcen en Algérie sont tous les mêmes / Côté ;;; côté – côté festivités et tout / C'est ;;; c'est – on garde ;;; on garde toujours les mêmes traditions / Mais quand j'ai dit que …. J'ai parlé du mariage traditionnel – concernant le – concernant le mariage de raison – voilà / C'est surtout ça /

20. ENS : C'est-à-dire – euh – est-ce que tu – est-ce que quelqu'un peut-il nous donner des détails – c'est quoi le mariage de raison ….

21. BOUH : C'est un mariage arrangé **…**

22. ENS : Arrangé ….

23. BOUH : Deux parties quand ….

24. ENS : Oui….

25. BOUH : C'est – je pense que c'est beaucoup plus répandu ici à Tlemcen – Euh – les femmes euh –les grandes familles tlemceniennes se marient entre elles – et – quand il y a un bon parti on donne la main de sa fille à la famille ….et - et je pense qu'au-delà de – du mariage de raison – et qui - qui est très - très présent ici – il y a la – le quelque chose qui me frappe – ici à Tlemcen – qui n'a pas changé depuis des années c'est que les tlemceniens ne peuvent pas se marier avec des non tlemceniens

26. BEST : Si….

27. BOUH : C'est des exceptions.- Et vous n'allez pas me dire le contraire /

28. BEST : Mais….
29. BOUH : un tlemcenien ne doit pas se marier avec une non tlemcenienne

30. BEST : Non - je regrette……

31. BOUH : Une tlemcenienne peut-être – elle peut se marier avec un non tlemcenien quand il est riche – quand il est –euh – un très bon parti – mais le contraire n'est pas très – n'est pas très….

32. ENS : Répandu ….

33. BOUH : Très toléré

34. ENS : toléré/

35. BOUH : Toléré – même pas répandu – toléré par la famille et par le … et on trouve ça normal – normal / On se dit que – il y a une de mes amies qui m'a dit ça et ça m'a vraiment choqué – elle m'a dit que – c'est - c'est question de valeur – comme si les autres n'avaient pas de valeur et que les tlemceniens avaient

énormément de valeurs – je suis en train de… mégalo le débat … (rire) …mais ce n'est pas….(rire général)..

36. ENS : Non mais – c'est bien – continuez/

37. BOUH : Comme si eux – eux – vous avez des valeurs – parce que moi je ne suis pas tlemcenienne –

38. ENS : A d'accord – donc là c'est (rire général) [*Bouh rit en regardant l'enseignant et les autres suivent. Elle était gênée parce qu'elle se dit que l'enseignant est de Tlemcen et qu'elle pourrait peut-être le choquer*] –Non - non - là c'est un bon exemple parce que –euh – c'est un regard extérieur – je veux dire - donc c'est intéressant – Oui / [*L'enseignant tenait à mettre à l'aise l'étudiante pour relancer le débat*].

39. BOUH : Donc – euh – comme si vous – vous avez des valeurs et nous – on n'a pas la même éducation – on n'a pas les mêmes – les mêmes aspirations – alors que ce n'est vraiment pas le cas – je ne pense pas que ….

40. ENS : Alors – comment vous réagissez / (*Vidéo : 9 mn 10*)

41. BAKH : Moi je trouve que …

42. ENS : Toi tu es native de Tlemcen /

43. BAKH : Moi je trouve que - c'est – pour les familles tlemceniennes – c'est la même chose des deux côtés – que ce soit la fille ou bien le garçon – ils ne pensent qu'à une chose – qu'à une chose – une tlemcenienne ne doit se marier qu'avec une tlemcenienne – ils disent que nos ancêtres qui disent ça – Parce que les tlemceniens ne peuvent pas – la mentalité tlemcenienne ne peut pas se - ne peut pas – euh –

comment dire – ne peut pas se – s'expliquer avec une autre – une autre mentalité autre que tlemcenienne ….

44. ENS : il y a incompatibilité ….

45. BAKH : Voilà / Alors moi je trouve que c'est tout à fait le contraire / Moi personnellement – si je peux me permettre – je suis fiancé avec un algérois – qui n'a rien avoir avec ….

46. ENS : Et tu es native de Tlemcen /

47. BAKH : Voilà – et je suis une pure tlemcenienne – mes grands-parents sont - c'est des grandes personnalités - euh – et tout…

48. ENS : Des notables quoi/

49. BAKH : voilà – je suis – je suis fiancé avec un algérois qui - qui est de Médéa – qui – qui est tout à fait le contraire de Tlemcen – qui – qui est tout à fait le contraire de Tlemcen – et je m'entends très bien avec lui …..

50. ENS : D'accord / Il est riche ?/ (*Rire général*)

51. BAKH : Non – Ben moi – moi ce genre de truc ça m'intéresse pas / Mais pour vous dire – que même – même si le garçon veut se marier avec des – avec – avec une non tlemcenienne et tout – certes – rarement où sont des parents qui sont d'accord pour ça – ils disent tant qu'ils s'aiment et tout - moi pourvu que c'est le bonheur de mon enfant / C'est vrai / Mais – y a quand-même des personnes – même si c'est pas des – des personnes proches – qui font toujours un problème autour de la famille ….

52. ENS : Est-ce que le même problème existe ailleurs – dans les autres localités / Ceux qui n'habitent pas à Tlemcen / [*L'enseignant regarde autour de la table, comme pour élargir le débat vers les autres étudiants restés muets jusqu'à présent – éviter à ce que les mêmes ne monopolisent pas la parole*].

53. BENM : A Oran aussi ….

54. ENS : Hein /

55. BENM : A Oran ils sont aussi ….

56. BAKH : Un tlemcenien et à Cherchell – A Cherchell – c'est la même chose qu'à Tlemcen –

57. BOUS : A Constantine aussi – euh – il ne peut pas se marier avec une Kabyle ou ….

58. BAKH : Je ne connais pas les traditions de Constantine ou….

59. BEST : Euh – n'oubliez jamais que – que Tlemcen était – au début – c'était une très petite ville – les familles de Tlemcen sont habitués à se donner les filles entre nous –

60. BOUH : Hum …c'est-à-dire /

61. BEST : Donc c'est ça **-** à Alger ou ailleurs sont – c'est quand-même – ils sont plus ouverts que nous /

62. BOUH : Comment/

63. BEST : Ils sont – ils sont plus avancés que nous –

64. BOUH : Alors – quand vous me dites des citadins – des intellectuels – euh – justement – c'est un complexe de supériorité – et non pas d'infériorité – c'est au nom d'une certaine – d'une certaine – voilà – d'une certaine supériorité – une certaine éducation supposée – être supérieure – que vous – vous vous mariez entre vous / Vous dites que c'est – c'est – ah oui – et le comble du comble – excusez-moi du terme - mais ce qui me aille – ce qui me met hors de moi – C'est que – c'est que – mon père - il était – de dire que vous êtes des euh – parce que Monsieur a dit que – qu'il a dit ….

65. BEST : j'ai dit….

66. BOUH : Pardonnez-moi Mamoiselle – Vous avez dit native *(en regardant BAKH*) – qu'elle était native de Tlemcen / Elle – elle a rectifié – elle a dit – mes parents sont de Tlemcen et mes grands parents / Donc – c'est pas question de naître à Tlemcen – parce qu'on n'est pas de Tlemcen quand on est né à Tlemcen / C'est ça la nuance entre les autres villes / Quand on est algérois – moi personnellement je suis née à Alger – je ne vis pas du tout labà – mais on me - on me dira jamais que je ne suis pas une algérienne – euh – une algéroise pardon / Par contre à Tlemcen – j'y ai vécu 20 ans – mais ma grand-mère est née à Tlemcen – mais – étant donné qu'elle n'a pas des origines pure tlemceniennes – on dira qu'elle n'est pas tlemcenienne / Sauf si on a des raines tlemcenienne / Donc il y a une nuance entre être né – euh -- naître à Tlemcen et avoir des origines tlemceniennes / Alors – la question de l'origine tlemcenienne – je suppose que c'est ce qui me met hors de moi – quand – quand – quand on dit – pardon – que les alg… que les tlemceniens de souche – mais il faut définir la souche – d'où elle vient – la souche // voilà /

67. CHEH : Les origines ….

68. BOUH : Quoi /

69. CHEH : Des origines …

70. BOUH : Mais d'où elle vient cette origine /

71. CHEH : Mais – quand on parle comme ça – ça veut dire qu'on donne des jugements – et …..

72. BOUH : Mais les jugements sont donnés par qui / par les autres /

73. CHEH : Ouai – d'accord – par les gens qui considèrent qu'on doit – euh – être entre eux etc. **-** qu'il faut se marier entre eux etc. – donc on donne des jugements – et là – c'est-à-dire qu'on est des autres – d'autres personnes – et lorsque Nadia (BEST) a dit – elle a dit que les Tlemceniens sont entre eux – euh – qu'ils se marient entre eux – donc elle porte des jugements sur les autres personnes / Et on est qui pour donner des jugements sur – euh – d'autres personnes /

74. BAKH : Justement – on a été éduqué sur – sur ce terme – qu'on est supérieur aux autres – c'est pas de notre faute – c'est pas – c'est pas ce que nous croyons – mais comment dire – Allah Ghaleb (*c'est plus fort que nous*) – mais c'est – c'est nos arrières parent – c'est nos parents qui ont été éduqués sur ce – sur ce prétexte / On a reçu tous la même éducation ….

75. CHEH : Mais quand-même….

76. BAKH : On se croit supérieur et mieux que d'autres personnes / On est tlemcenien – on est **-** on est généralement des gens très éduqué – du côté intellectuel et tout – mais nous – généralement – généralement on trouve des familles – désolé pour le terme mais qui ont – ils ont des – leur progéniture c'est des …**-** ils n'ont rien dans la tête / C'est des moins que rien – mais le comble – c'est qu'ils se prennent pour je ne sais qui – pourquoi – parce qu'ils sont tlemcenien / On trouve – on trouve – des personnes qui ne sont pas originaires de Tlemcen – et qui sont beaucoup plus

fairplay – beaucoup plus éduqués – plus cultivés que les vrais tlemceniens / C'est ça notre problème – c'est pas nous qui – qui – on se donne pas ce – ce – ce….

77. BENA : ce tic….

78. BAKH : Ce tic – mais ça – ça – ça toujours été come ça – et nous – on peut rien changer….

79. BOUH : Si – si ….

80. BAKH : Et – pardon **-** et tout le monde essaye – et tout le monde essaye de mettre du sien – mais c'est plus fort **-** on a toujours été ça – une seule personne fait quelque chose – les autres personnes ne peuvent pas nous suivre /

81. CHEH : Pardon – mais – euh – quand-même – ce sont nos habitudes – c'est à nous de – de – de….

82. BOUS : Changer…

83. CHEH : de changer – de – etc. /

84. BOUH : Oui – mais en bien /

85. CHEH : Oui – voilà …

86. BOUH : Au 20ème siècle – au 21ème siècle dire – nous sommes supérieurs parce que nos parents vivaient comme ça **-** mais – je ne vais quand-même pas tomber complètement raide – il ne faut pas être bête … (rire en regardant BAKH) – mais si on choisit – si ensuite dire – c'est parce que nos parents ont été comme ça – on va être comme ça – c'est grave – quand on n'a pas le choix – quand on n'a pas une réflexion – on n'a pas notre propre personnalité – non – je pense que – c'est vrai que le – que vos familles ont .. – pèsent beaucoup sur vous… **-** sur vos… **-** sur vous – sur vos raisonnements – sur vos – vos truc – pardon – mais – un moment

donné – il faut se détacher de sa famille / si sa famille est dans l'erreur – elle est dans le tort – il faut bien prendre ses responsabilités – et il ne faut pas – se –se – comment dirais-je – se définir par rapport à une famille – par rapport à une action - mais par rapport à soi-même / Je sui un être humain – donc je pense – voilà /

87. CHEH : je suis libre – je suis …..

88. BOUH : Je réfléchis – je ne suis pas tributaire d'une famille – d'une lignée – de n'importe quoi /

89. ENS ; Est-ce qu'on peut saisir ce critère de – se détacher de la famille pour revenir au mariage de raison – alors là c'est un critère – se marier entre eux etc. – très bien – c'est pour enrichir plus le débat et aller vers d'autres – d'autres critères etc. / Donc – d'autres arguments / Est-ce que le mariage de raison – est-ce que justement le fait de se détacher de la famille – quand une famille fait – pression.. non – mais par je ne sais quel principe – la famille dit non – c'est moi – c'est la famille qui doit choisir un mari ou une femme pour vous – et donc euh bon – un mariage de raison à redéfinir aussi – c'est parfois un mariage euh…..

90. BEST : arrangé…

91. ENS : arrangé – oui – ou bien c'est le couple lui-même – parce que là on a l'impression qu'on ne parle que de la fille – mais il s'agit du garçon aussi – est-ce qu'on on choisit à sa place – euh – c'est ça aussi le mariage traditionnel – qui existe un petit peu – bon – partout – pas uniquement à Tlemcen –

92. BAKH : ça existe Monsieur – ça existe dans beaucoup de villes ….

93. ENS : Il faut que les autres aussi – euh – tout le monde …

94. CHER : Euh – pardon – euh – j'ai – j'ai une autre opinion sur – sur ce... - j'adore ce côté un peu raciste – si je puis dire - des tlemceniens (brouhaha dans la salle) - je pense que – lorsque les tlemceniennes se marient avec les tlemceniens – il y a un côté positif – parce que les tlemceniens veulent – ont le pouvoir de rester tlemcenien - de garder la race tlemcenienne – de garder….

95. BOUH : Non mais …..C'est très très bien …….

96. CHER : non mais – la pureté – parce que quand – quand on voit….

97. ENS : et vous-même – vous venez d'où / (*Vidéo* : *17 mn 56*)

98. CHER : moi - je suis pas tlemcenienne …..

99. ENS : oui – oui – je sais – vous venez d'où / (*Comme pour montrer aux participants qu'elle n'est pas de Tlemcen et que c'est un regard extérieure et pas raciste).*

100. CHER : je suis originaire de Remchi …

101. ENS : De Remchi – d'accord

102. CHER : Quand – quand on voit un tlemcenien ou une tlemcenienne – on dit ah c'est des purs tlemceniens – c'est un don – je trouve que c'est un trésor – parce que c'est une race qui est réservée //

103. BOUH : Ou la la // c'est très pathétique …..

104. ENS : Tu sais …..

105. BOUH : C'est très très bien /

106. BAKH : Je ne suis pas du tout d'accord avec vous /

107. CHER : Malgré que…..

108. BAKH : On n'est pas des – même si on des - des – des règles à suivre – je vous parle que – qu'on n'est pas – qu'on est des racistes quand-même –

109. BEST : Non – ce n'est pas juste….

110. BOUH : Non mais tu …..

111. BAKH : je ne suis pas raciste…

112. BOUH : Moi je suis raciste peut-être…

113. BAKH : Non – je ne te dis pas que tu …

114. CHER : Non je suis …

115. ENS : Chuuut – laissez-là terminer – comme ça - on va aprés….

116. CHER : Moi – moi – quand une personne ….

117. ENS : Les autres – vous pouvez intervenir //

118. CHER : Je ne sais pas comment vous l'expliquer- mais j'adore ce racisme tlemcenien /

119. BAKH : Mais on n'est pas raciste Monsieur…

120. ZEK : Non – ce n'est pas raciste ce qu'elle dit…

121. ENS : je crois qu'il n'est ici question de raciste ou pas …..
(Brouhaha général)

122. BOUH : je ne dis pas qu'on est raciste mais les propos que..

123. BAKH : je ne vous permets pas de me dire qu'on est raciste quand-même /

124. BOUH : Non – j'ai…

125. BEST : Ce n'est pas juste…

126. BAKH *: (regardant BOUH)* – peut-être que suis raciste – allez – mais…vous avez dit que je suis raciste …

127. BOUH : Non – non – j'ai pas dit que tu étais raciste …

128. ZEK : Pourquoi vous parlez de race /

129. BOUH : Non mais – regarde – depuis tout à l'heure on ne parle que de ça ….

130. BAKH : je suis désolé – je ne vous permettrais pas de me traiter de raciste parce que….

131. BOUH : Alors c'est quoi – c'est quoi /

132. BAKH : Mais on aimerait bien que ….
133. BOUH : C'est bon – n'insiste pas ….

134. CHEH : C'est simple – vous donnez des jugements sur des personnes – des autres …- c'est un terme qu'on dit – euh – en arabe – comme on dit *laroubiya* (rural, dans un sens péjoratif) – ça c'est quoi – c'est un – c'est un jugement /

135. BOUH : Ce n'est même pas ça ……

136. BEST : Moi – j'aimerais bien savoir - Quand vous dites qu'on est tlemcenien – alors c'est quoi /

137. BOUH : et bien c'est péjoratif ….

138. BAKH : Je suis désolée…

139. BEST : Vous parlez comme si c'était une infériorité

140. BOUH : Mais non – c'est vous qui dites que ….

141. ENS : Alors écoutez / écoutez – écoutez – on va mettre un terme à ces critères ….. – j'ai dit ça y est / euh – tout le monde a dit ce qu'il avait envie de dire….

142. BOUH : Non mais – ce qu'elle dit c'est – c'est vraiment …

143. CHER : Non – mais je dis seulement que Tlemcen – c'est une chose positive – c'est pas péjoratif ….

144. BOUH : Non mais – vous vous rendez-compte ….

145. ENS : Ecoutez - écoutez ….

146. BOUH : S'il vous plaît – s'il vous plaît ….

147. ENS : Nadia / Nadia / …. Nadia / ça y est / ça y est / très bien / Elle a dit ce qu'elle pensait – on a vu peut-être que les mots étaient top forts -

148. BOUH : Non mais quand-même – on ne peut passer sous silence certaines….

149. ENS : Alors – écoutez – euh – comme ça on va faire peut-être le tour de table – mais pas seulement sur la même question – d'accord / Parce que – euh – c'est vrai que – euh – pour le choix – il y a des critères – est-ce qu'on est chauvin – est-ce qu'on est ceci ou cela etc. – je crois que ça été évoqué maintenant – bon / Maintenant – sur la manière de voir le mariage – euh – imposé - euh - arrangé etc. – je ne sais pas – chacun dans sa région – dans sa famille – on ne voit pas les choses de la même manière – d'accord / Alors – pour donner peut-être la chance à tout le monde pour parler – on va faire un petit tour de table ? / KHE – qu'est ce tu as envie de nous dire ? / Qu'est-ce tu penses toi ? / Comment tu vois le mariage ?/ Tu fais connaissance d'abord avec quelqu'un ensuite…. – ou tu attends à ce qu'on te propose quelque chose ? / Non – pas quelque chose – excusez-moi ... (*rire*). (*vidéo : 20mn50*)
** Ici, l'enseignant tente de calmer les esprits en relançant le débat avec les autres étudiants et étudiantes présents.*

150. KHEI : Moi – je suis pour le mariage traditionnel – parce que – euh – comme elle a dit – si on voit nos parents – il est plus réussi que le mariage actuel – euh … /

151. ENS : Très bien – d'accord / bon – celui – quelqu'un qui … - bon – pas nécessairement … - vas-y – répondez – répondez spontanément / c'est pas la peine de faire euh ….

152. ZEK : Moi – je veux bien dire que … - pour participer dans ce débat – il faut avoir une certaine force d'esprit – et accepter l'opinion des autres – oui ou non / voilà /

153. ENS : D'accord //

154. ZEK : Il ne faut pas les juger aussi /

155. ENS : ne pas juger – oui /

156. ZEK : Euh **-** en ce qui concerne le mariage traditionnel pour moi – c'est – c'es une manière où c'est les parents qui commandent / Mais – et – je suis – choui contre – euh **-**– parce que quand-même – on a grandi et nous devons choisir l'homme de notre vie – et – pour la fille aussi – pour la fille – elle doit se marier / Moi – je considère notre euh – ça y est – tu es arrivée à l'âge de 18 ans – 19 ans – c'est bon – tu as grandi **-** donc **-** euh – il faut que tu te maries – euh – et – le terme – le terme utilisé ici pour la fille qui dépasse la vingtaine et qui ne se marie pas – c'est un très mauvais terme – on dit en arabe c'est *bayra* (*célibataire endurcie*)– et ça c'est pas vrai – peut-être que – qu'elle ne va plus se marier ….

160. BOUS : à cause de ce mot ….

161. ZEK : Oui – donc voilà … **-** et en plus – il y a une très grande contradiction dans notre société – on croit au *mektoub* **-** au destin – et après on dit c'est fini – *bayra* c'est fini – vous voyez ? / Donc euh – et puis euh – en ce qui concerne les parents qui commandent tout – nous avons le droit de choisir notre voie – notre **-** euh – le chemin que nous devons prendre – avoir notre propre personnalité – comme elle a dit – euh – de – heu – je sais pas – mais je pense que – euh – ce que je voulais dire est … **-** le message est ….passé /

162. BEST : Moi je suis complètement d'accord – parce que – de dire que nos parents sont toujours derrière – moi personnellement –spécialement – ma mère – elle n'a jamais été à la fac – elle n'a jamais – jamais fait des études – alors c'est –

forcément le premier arrivé - elle dira oui – Par contre quelqu'un qui est – qui a fait des études – et qui a – qui a un niveau …

163. ZEK : un niveau intellectuel ….

164. BEST : Voilà – on lui donne le droit de choisir – de choisir sa voie / les autres n'ont pas le droit qu'on veut se marier avec tel ou tel – non / Et je dis que la fille a complètement le droit de choisir son mari /

165. ZEK : Vous savez aujourd'hui - euh – c'est très difficile – vous savez que le divorce – il y a beaucoup de divorce - la femme qui divorce chez nous - vous savez - je parle du côté femme – parce que je suis une fille – la femme divorcée chez nous – elle est dans une très très mauvaise situation dans notre société – elle souffre – ce que je veux dire – parce que toujours – euh – euh – on la considère – heu – c'est elle la fautive – si elle était bonne - elle aurait pu rester – elle aurait pu garder sa maison – ou je ne sais pas quoi - maintenant tu es divorcée – je ne sais pas quoi …Donc euh – euh – donc – le mariage – c'est pas quelque chose de facile / C'est très difficile – surtout dans notre société – (*vidéo : 24mn48*).

166. ENS : Alors quels sont justement – qu'est-ce qui est difficile – ché pas – les autres aussi ….

167. BRAH : je vois aussi que – que la femme – euh – le problème se pose pour la femme – parce que – la femme d'aujourd'hui et la femme de – de …..

168. CHEH : d'hier ….

169. BRAH : d'hier – c'est pas… - c'est tout à fait différent – parce que la fille – elle est devenue indépendante – parce que si elle veut – elle veut se marier et il ne lui plaît pas – elle le quitte – carrément / Surtout si elle l'a choisi …

170. ZEK : je suis désolée mais je viens de dire que la femme chez nous n'est pas indépendante /

171. BRAH : Non – je parle pas de toutes les femmes d'Algérie – mais …..

172. BENM : Non – il fait la comparaison entre la femme d'aujourd'hui et …..

173. BAKH : Non mais – comme il a dit – la femme d'hier…..

174. BRAH : Oui/

175. BAKH : Quand on les compare – il dit que … - je trouve que la femme d'aujourd'hui est beaucoup plus civilisée – euh – comme par exemple – toi (s'adressant à RACH) – à ton âge – tu as la même mentalité que ta mère quand elle avait ton âge ? /

176. ZEK : Non / bien sûr /

177. BAKH : Pas du tout / Donc - Il y a un petit côté d'évolution quand-même /

178. ZEK: Je pense qu'il veut dire qu'elle connaît bien sa voie – c'est ce qu'il veut dire – ce n'est pas une question d'indépendance – c'est- c'est – la femme d'hier non – c'est pas comme aujourd'hui - elle ne savait rien de ce qu'elle avait comme droit – et de ce qu'elle avait comme devoir / Mais aujourd'hui – par contre – euh – qu'elle a ses droits - les hommes n'aiment pas ça – tu sais pourquoi ? /

179. ENS : Dites-le nous / Dites-le nous /

18O. BAKH : Parce qu'ils ont toujours ce - ce – ils ont ce truc de supériorité – ils se croient supérieurs à nous – ils savent tout que nous – moi je suis contre l'idée

que la femme reste à la maison pour éduquer ses enfants – et l'homme sort pour faire ce qu'il veut dehors /

181. BEST : Et quand il y a un malentendu – c'est la femme qui est responsable /

182. ZEK : Voilà /

183. ENS : Noureddine – Noureddine (*BRAH*) c'est ça ? / Qu'est-ce tu penses ? / (*vidéo : 26mn38*)

184. BRAH : Euh – je pense euh – moi aussi je pense que – que – on doit donner une priorité à la femme – parce que – parce que euh – euh – parce que je veux moi que – que – euh – je veux épouser une femme qui travaille /

185. ENS : Qui travaille …..

186. BRAH : Oui /

187. ZEK : Une femme qui travaille – ça ne veut pas dire qu'elle est – qu'elle est….

187. CHER : Indépendante….

188. ZEK : Qu'elle est indépendante / C'est dans le sens de – de ….

189. BRAH : Une femme plus cultivée – plus …..

190. ENS : Ah – c'est dans ce sens / C'est dans le sens cultivé – plutôt une femme active – voilà /

191. ZEK : Voilà / Je voulais parler spécifiquement de – de l'esprit – de l'esprit / de la femme et – et – de sa personnalité /

192. BOUH : Ce qui est très original – euh – c'est que c'est une fille voilée et qui parle comme ça / Si on ne voit pas que tu portes le voile – on dirait pas que c'est une fille qui pense et qui parle comme ça / Parce que - euh on croit que – je veux dire euh - c'est une fille qui porte le hidjab – parce qu'on croit que tu es trop traditionnelle – que tu ne parles que de religion – tout ce qui rappelle le musulman quoi /

193. ZEK : Mais – il ne faut pas juger selon euh ….

194. BOUH : Voilà / c'est ça mon idée – voilà /

195. ENS : En fait – cela ne dépend pas du fait d'être voilée ou pas / On peut être une femme voilée et – et avoir euh – une mentalité très ….

196. BOUH : Oui – oui /

197. ZEK : Si je pense comme ça – je pense – à mon avis – je suis raisonnable / Parce que je vois le divorce aujourd'hui – je vois le mariage comment ça se passe aujourd'hui ….

198. BRAH : Il existe beaucoup de divorce aujourd'hui /
RACH : Oui –oui /

199. CHIK : Si – si vous croyez que – que l'islam empêche la liberté de la femme – vous vous trompez – parce que ….

200. BAKH : Qui t'a dit que …..(Brouhaha …)

201. CHIK : Ce que je …..

202. ENS : Laissez-là – laissez-là continuer /

203. CHIK : Je – je voulais dire que – notre religion – c'est elle qui nous pousse d'aller …

204. ENS : qui nous pousse à aller /

205. CHIK : Qui nous donne la liberté / Il n'y a pas dans une autre religion qui – qui ….

206. KHEI : Qui a donné sa valeur ….

207. CHIK : Qui donne sa valeur à la – à la femme /

208. BOUH : Moi – ce n'est pas du tout ce que je voulais dire /

209. CHIK : Je sais ….

210. BOUH : Je suis musulmane autant que vous – et j'ai dit tant que la femme ne peut exercer que certains métiers…..

211. CHIK : Non – non…..

212. BOUH : Et je ne juge pas les autres … - je ne porte pas le voile comme vous ….

213. CHIK : Non mais …..

214. BOUH : J'ai dit que c'est étonnant qu'elle – qu'elle soit pas d'accord avec le mariage traditionnel – mariage arrangé et tout ça / c'était pas – j'ai pas dit - c'était pas péjoratif / Il faut savoir un truc – je suis musulmane autant que vous – et je suis

- je suis avec vous quand vous dites que l'islam – euh – il donné les droits à la femme – c'est – c'est …

215. ZEK : En quelque sorte vous avez raison – parce que chez nous – en général - une femme voilée – elle est avec euh – le mariage traditionnel …..

216. CHIK : Et ça n'a rien avoir avec la religion….

217. ENS : C'est-à-dire traditionnel ? / Pardon – qu'est-ce que vous entendez par là / c'est-à-dire – on va peut-être euh … - une femme voilée peut – euh – serait tentée par un mariage d'amour – c'est possible ….

217. ZEK : Déjà voilée ne veut pas dire que – euh – qu'elle pratique la religion – ce n'est pas ça le hidjab – le hidjab c'est un cadre – alors que -euh – je pense - ça revient à ce qu'elle veut faire …. Quelqu'un qui porte le voile – ça ne veut pas dire qu'il porte le hidjab – euh….

218. ENS : L'habit ne fait pas le moine /

219. BOUH : Voilà /

220. ZEK : C'est différent - Peut-être qu'elle pense s'en séparer / vous voyez / peut-être qu'elle veut se cacher en général des membres de sa famille ou de sa région – ça dépend - peut-être qu'elle a fait un choix et qu'elle a regretté – ça dépend /

221. BOUH : Ce que j'ai dit - non – je n'ai pas dit que les femmes qui mettent le voile ont fait un choix ou pas – mais j'ai dit que celles qui – qui – mettent le voile – mais elles ont une certaine –euh – une certaine vision de la vie qui n'est pas – qui n'est pas …

222. CHIK : qui est limitée ….

223. BOUH : Pas limitée / Traditionnelle

224. CHIK : Donc hidjab pour toi c'est ….

225. BOUH : Vous parlez de hijab et vous me ….

226. ZEK : Non / Le hijab ….

227. BOUH : Non : Je ne veux pas vous - que vous allez dans un sens où ….

228. CHIK : Non / C'est toi qui….

229. ENS : Euh – on revient à – je voudrais bien revenir au point e départ – euh – tu as dit que dans un reportage – sur quatre mariages de …

230. BAKH : Il y a – il y a un mariage d'amour sur quatre qui réussit /

231. ENS : Que pensez-vous e ça ? / Est-ce que vous êtes d'accord ? / …oui / Mademoiselle/

232. BER : Je suis d'accord avec elle / (*vidéo : 31mn37*)

233. ENS : Oui /

234. BER : Je suis d'accord avec elle parce que – parce que dans - euh – euh - dans notre – notre –

235. ENS : notre société…

236. BER : Notre mariage – on pense que – que – comment dirais-je – que les couples – c'est-à-dire que – qu'ils montrent le bien d'eux – c'est-à-dire les bonnes qualités – mais après le mariage – on découvre euh — euh – presque toujours le contraire – et ça – ça – ça donne des problèmes ….

237. BEST : Non mais est-ce que ça veut dire que le mariage d'amour est… - d'abord si - si la fille est fiancée avec quelqu'un – alors elle – elle va le rencontrer pour voir – et ça c'est pas encore de l'amour – excuse-moi – et ça ne veut pas dire – ça ne veut pas dire que quelqu'un qui va se marie en – en – mariage d'amour qu'il va forcément – je sais pas…. – après – quand on se marie – ça va être la même chose – si ça ne marche pas – on va dire c'est le mariage d'amour et je …….

238. BAKH : Non – quand on parle du mariage d'amour – le mariage d'amour – quand les personnes se connaissent bien avant / Par exemple – quand un garçon demande la fille en mariage – les parents s'y opposent – la fille insiste et fait tout pour épouser ce garçon – je – je vous parle en connaissance de cause – la fille elle – elle fait tout pour épouser ce garçon – les parents finissent par céder – elle se marie et après c'est tout à fait l'échec / pourtant – pourtant ces personnes se connaissaient depuis sept ans - et le mari a complètement changé après le mariage / Il est devenu un ogre – si je peux me permettre – il a complètement …. – après six mois de mariage ça a été euh - le divorce a été prononcé …

239. ENS : Est-ce qu'il a changé ou est-ce qu'il ……

240. BAKH : Il a complètement changé /

241. ENS : Ou est-ce qu'il a voulu cacher des choses avant le....

242. BAKH : Je ne sais pas – mais il a complètement changé- ce n'était plus la personne qu'on connaissait /

243. BEST : Non – je m'excuse – mais c'est vraiment le comble - il s'est passé un temps mais vraiment heu - je ne sais pas si c'est vrai mais… - on ne peut pas cacher sa vraie personnalité....

244. BAKH : Si c'est vrai – on peut ….

245. BEST : Non mais …

246. ENS : Non - non - Euh …

247. CHERB : Il y a certaines personnes …

248. ENS : Non mais – allez-y …

249. CHERB : Il y a certains hommes et certaines filles qui savent cacher la vérité – quand on est fiancé ou euh – moi je trouve ça vraiment …

250. ZEK : Est-ce que vous pensez que le mariage – le mariage euh – la durée du mariage est garantie ? / Dans n'importe quel mariage – que se soit un mariage d'amour ou de raison – est-ce qu'il y a une garantie ? /

251. BEST : Jamais /

252. ZEK : Jamais /

253. ENS : il y a des mariages d'amour et de raison qui réussissent – et il y a des mariages de ….

254. BAKH : Mais Monsieur – je vous parle des statistiques que les mariages de raison réussissent beaucoup plus que les mariages d'amour – je parle du mariage d'amour – comme je viens de dire – les personnes qui se connaissent bien avant de se marier /

255. ENS : Ils ne pensent que mariage ….

256. BAKH : Je vous assure que – qu'il y a des personnes qui vient la fille – euh – dans 0des mariages ou je ne sais pas – ils viennent demander leur main – après c'est – c'est – des fois quand on connaît une personne – même si on la connaît pas – on est –on est tranquille – je ne sais pas pourquoi – mais on a comme un – euh – une sécurité /

257. CHERF : Ce sont des statistiques / pour moi ça se fait selon des critères précis / Mais vous avez vos propres statistiques qui ….

258. BAKH : Je vous assure – moi je vous dis qu'il y a deux jours au tribunal – deux jours au tribunal réservés au divorce - mes statistiques montrent que - qu'il – qu'il y a énormément de divorces au tribunal – qu'il y a au moins quatre divorces par jour dans un tribunal – alors – imaginez – ça fait à peu prés huit divorces par semaines – ça fait à peu prés vingt quatre divorces par mois –

259. CHER : Peut-être que c'est une saison de divorces / (rire général)

260. BAKH : Je vous parle de réalité – je vous assure - c'est des statistiques qui disent ça /

261. ZEK : Est-ce que quand il vient - euh – quand le juge confronte les deux – ces cas de ces cas de – euh –

262. ENS : Mariage d'amour….

263. ZEK : Oui – est-ce qu'ils disent – je veux le divorce parce que j'avais une relation d'amour avec mon conjoint …

264. BAKH : Non mais – on évoque des problèmes – euh **-** des … / Moi je – je vous parle de – de ce cas –

265. ZEK: Non mais – c'est un point de vue /

266. BAKH : C'est pas – c'est pas – bon moi je vous parle en connaissance de cause – c'est-à-dire c'est une personne que je connais très bien – c'est pour ça que je me suis permise de parler d'elle – mais on – on entend parler d'autres personnes et tout – des soucis dans les couples – mais je vous dis – un mariage – je vous assure – il paraîtrait qu'un mariage sur quatre réussit / Généralement les mariages d'amour ne – ne vont pas loin…..

267. ZEK : Je veux dire que – euh – nous – euh – nous – on vit comme ça **-** mais – ceux qui vivent dans une grande ville –euh – comme à Alger ou – comme à Oran – ce n'est pas le cas comme ici /

268. BAKH : Oui /

269. ZEK : Mais c'est différent – et les traditions jouent un grand rôle – et – les parents aussi ….

270. KHEI : Je suis un peu – euh – contre – parce que si on va comparer entre le mariage d'amour et le mariage – euh – traditionnel –

271. BAKH: Traditionnel **-** c'est pas – c'est pas / Il vaut mieux concilier les deux …

272. KHEI : Voilà …et le mariage d'amour – ça se termine toujours par un divorce …

273. BEST: Non – non

274. CHER : C'est une question de …..

275. BOUH : Attendez – attendez – je vais vous dire pourquoi / Parce que – quand on se marie un mariage de raison – on sait à quoi s'en tenir – il faut qu'on fasse un pas – si on se marie – on doit faire des efforts pour accepter l'autre …

276. BEST : Non – non ….

277. BOUH : On doit faire des concessions – parce qu'on sait qu'à l'avance – on n'est pas indépendant – on sait qu'on ne peut pas intervenir – on prend ça en considération et on fait avec – mais quand on se marie par amour – on ne fait aucune concession – on est tellement dans le – dans cette mouvance – dans cette euphorie – que - qu'on oublie tout – et qu'on n'accepte plus rien

278. ZEK : On ne vit que pour l'amour….

279. BOUH : Voilà – pour moi c'est la chose - c'est le couple le plus – le plus …

280. BER : Le plus clair….

281. BOUH : Exactement / Parce qu'on est trop euh – on sait qu'ils nous aiment – alors on fait tout pour – pour ….

282. ZEK : Euh – euh – ce que je veux ajouter aussi – que par amour - il y a des cas – euh – si je me marie par amour – parce que je l'aime – c'est pas parce que – euh – il est ceci ou – il est question de personnalité ou …- vous savez ? / Après le mariage – ça y est – ça y est – on s'est marié –euh je l'aime – bon euh - il est toujours avec moi – je ne vais pas me plaindre - mais je vais peut-être découvrir euh –

283. CHERB : Ah - des choses …

284. ZEK : Des choses – c'est-à-dire que dans ces cas là - ’on ne calcule pas des fois /

285. BAKH : Voilà /

286. ENS : Comment gérer ces situations /

287. BAKH : Quand on est amoureux – on ne vit que pour l’amour – pourvu que je sois avec lui – pourvu que je sois à ses côtés – rien que ça – mais après - quand on est marié – et qu’on a peut-être des enfants – peut-être qu’on n’a pas une bonne situation – ou il ne travaille pas – ou n’a pas un niveau assez élevé pour éduquer ses enfants – c’est ça qui – c’est ça qui dérape après le mariage

288. ZEK : Non mais – ce que je veux dire …

289. BAKH : Moi je dis que l’amour vient après le mariage / Je suis désolée mais….

290. ENS : D’accord / C’est votre thèse …

291. BAKH : Moi – moi – je dis que le … - c’est pas que .. – même si on est dans cette ambiance – même si on est content et tout – on est – on est tout ce que tu veux – on aime cette personne – c’est bon – je serai heureuse toute ma vie avec cette personne – mais – mais on doit pas – on doit pas..

292. BEST : Quand on n’accepte pas quelqu’un – comment veux-tu …

293. BAKH : Non Je ne dis pas qu’on accepte ou qu’on n’accepte pas – j’ai dit qu’on connait la personne mais pas assez pour …

294. CHIB : – Euh – oui mai - imaginez-vous que – qu'on rentre maintenant à la maison – et ta maman te dit que je t'ai choisi – euh – demandé ta main ….. – qu'est-ce que tu fais / tu ne vas pas chercher à ….. (*vidéo : 38mn50*)

295. BAKH : Non – mais attendez / je n'ai jamais dit ça /

296. ENS : Il faudrait rappeler la question …. /

297. CHIB : On ne peut pas vivre avec une fille qu'on connaît pas /

298. BAKH : Moi j'ai jamais dit ça – je ne parlais pas du mariage de cette manière ….

299. CHIB : Tu ne peux pas te marier et vivre avec quelqu'un que tu ne connais pas /

300. BOUH : Et toi – tu laisses choisir à ta place /

301. CHIB : Non mais – je suis désolé mais - je ne peux pas laisser ma mère choisir pour moi – parce que moi – je voudrais vivre ma vie euh – avec elle – tu comprends ? /

302. BAKH : Oui /

303. CHIB : Imagine que moi je rentre à la maison maintenant – et ma mère me dit – alors euh - écoute – je t'ai choisi une fille – elle est superbe - puisque je ne la connais pas – je ne peux pas accepter ? /

304. BOUH : Mais tu peux la voir / c'est pas problème /

305. BEST : Et comment on appellera ce mariage – vous dites que …..- tu te contredis …

306. BOUH : Non mais…..

307. CHIB : Euh – le mariage d'amour euh - pour moi – c'est le plus réussi – euh - parce que j'ai la chance de connaître la fille que je …..

308. BOUS : Moi je vais dire une chose – euh – Monsieur - si on voit – si on voit les choses un peu du côté religieux – et si le bon dieu nous a créé des règles pour euh – pour se marier avec quelqu'un – on ne doit pas le voir – sauf – euh – à la maison – avec – avec nos parents …

309. ZEK : Euh – Mademoiselle – je m'excuse mais - est-ce que tu es spécialiste de l'islam ? /

310. ENS : Non mais - laissez-là terminer – laissez-là …

311. BOUS : Non – je ne suis pas spécialiste – mais - moi qui dis que – c'est …..

312. ZEK : Non – je regrette ….

313. ENS : Non mais attend - … - S'il te plaît – s'il te plaît – elle termine et tu interviens / Oui ? :

314. BOUS : Je ne suis pas spécialiste mais ces chose sont – euh – sont – on les connaît toutes – on – on connaît qu'on ne peut pas voir un homme – en dehors de la maison – on ne peut pas lui parler – et – euh – si on veut se marier c'est autour – avec nos parents et – et c'est à nous de décider – est-ce que – euh – on est d'accord ou pas / C'est pas euh – si – si le bon Dieu il a – il sait que – euh – de sortir avec quelqu'un – et de le voir et de l'aimer après le mariage – il peut – vous avez – vous avez le – le droit de voir les – euh – les hommes hors la maison et tout / Mais – il voit que notre – euh – euh – comment dire /

315. CHEH : Notre religion /

316. BOUS : Le bien pour nous c'est de – de ne pas parler avec lui – de ne pas le – le ….

317. CHERF: De ne pas sortir avec lui /

319. BOUS : Voilà / de ne pas sortir ensemble - euh –

320. BAKH : Mais si dans tout ça - si dans tout ça – il risque d'y avoir des surprises /

321. BOUS : Non …

322. BAKH : Quand vous dites qu'on ne doit pas le voir jusqu'au jour du mariage – c'est la surprise…

323. BOUS : Non – non – on peut le voir en famille ….

324. BAKH : Imaginez que – qu'il - qu'il soit malade- euh - infirme ou – je ne sais pas moi /

325. BER : Mais du moment que tu as le droit de l'accepter ou de ne pas l'accepter /

326. BAKH : Mais si comme tu dis – qu'on n'a pas le droit de - qu'on n'a pas le droit de le voir et tout – comment peux-tu être sûr que ….

327. CHERB : Mais si – mais à l'intérieur ….

328. BOUS : Mais c'est pas ce que j'ai dit ….

329. RACH : Si – sauf que c'est à la maison …

330. BAKH : Tu dis que je ne peux le voir que chez moi – supposons que mes parents n'acceptent pas qu'il vienne moi - que mes parents n'acceptent pas qu'il vienne moi – alors - donc tu ne pourras pas détecter quoi que se soit ….

331. ENS : Donc – il faudrait préciser le sens de voir – il y a voir quelqu'un tous les jours – ou bien voir quelqu'un le jour du – ou le jour où il vient demander la main de la fille… /

332. BAKH : Voilà /

333. ENS : C'est ça ? /

334. BOUS : Ce n'est pas se voir – se voir…..

335. ENS : Ce n'est pas – ce n'est pas se voir tous les jours /

336. BOUS : Quand tu dis que le fiancé ne peut pas venir chez pour se voir euh – il vient pour…

337. BEST : Et quand il vient – il vient pour faire quoi / Quand le garçon vient chez sa fiancée /

338. BAKH : Il n'a pas le droit de – de l'approcher et lui parler …..

339. BEST : Voilà **-** le fiancé vient – il discute avec sa fiancée – sur des banalités et il s'en va – et puis c'est tout /

340. BOUS : Quand tu dis que le mariage (en regardant BAKH) – euh – que l'amour vient après le mariage – eh bien je suis – je suis avec toi /

341. BAKH : Mais – il ne faut pas exagérer quand-même /

342. BOUS : C'est toi qui a dit – euh – qui a dit –

343. BAKH : Non mais…. – je suis désolée /

344. BOUS : C'était mon – chacun son – son opinion /

345. CHEH : Qu'est ce que vous voulez dire – vous vous voulez dire par –euh – je veux comprendre qu'est ce qu'on entend par tradition / Il y a beaucoup de – j'ai vu beaucoup de sens et – et donc on ne –euh on ne ….

346. RACH : Pour moi – c'est une personne qui a – c'est le sens de la religion …

347. CHEH : Donc – il faut définir ce que c'est que la tradition – euh – qui va avec le mariage – et puis parler ensuite de

348. ZEK : Parler de tout ce qui est culturel – et tout ce qui est du domaine religieux /

349. ENS : Des fois on nous dit comment ça s'organise les soirées – est-ce que ça se passe dans une salle – ce n'est pas notre culture – ce n'est pas notre ….

350. ZEK : Je trouve que chez nous que des fois – la culture est plus forte que la religion / Parce que – généralement c'est des gens qui prennent plus en considération les – les – pardon – les coutumes que les choses de la religion /

351. BOUH : Généralement quand on est de famille de Tlemcen – on prend trop au sérieux la cérémonie de mariage – généralement on est assez – assez stricte /

352. BENA : Il y a une image du mariage traditionnel – c'est que – c'est se marier avec son cousin / Si tu n'es pas de la famille – tu n'as pas le droit de te marier avec leur fille /

353. ENS : Et ça – ça existe dans …

354. BAKH : Ca existe oui /

355. ENS : Ca existe dans plusieurs régions …

356. BENA : Ca existe oui – il y a beaucoup de mariages comme ça – mais des fois – euh ce je veux dire - chaque été / Après en hiver – on trouve que ça n'a pas marché – ils ont divorcé – et il y a des – des problèmes au – au sein de la famille – il y a deux frères qui ne se parlent même pas – parce qu'il y a sa fille qui épousé son fils et – euh – il y a de grands problèmes qui se posent après / Alors euh …

357. BAKH : Même scientifiquement …

358. BEST : Un autre problème…

359. BAKH : Même scientifiquement – oui – même les enfants ne seront pas normaux – parce qu'il y a le sang qui – qui agit / Ils risquent d'être aveugles ou handicapé – et tout – ça – ça …

360. BEST : Un autre problème / Je vois que dans – dans ces mariages de raison – quand – quand on divorce – c'est que - c'est pas de sa faute –euh – c'est ça - c'est parce que c'est un mariage de raison – euh – et si c'était un mariage d'amour – alors on dira que c'est elle – elle a choisi – tout le monde la blâmera – parce que elle – le tort c'est qu'elle a choisi / Par contre – si – les parents c'est eux qui ont choisi – alors tout le monde va dire ah d'accord – c'est pas juste / C'est le destin en fait /

Fin du 1er CD :(vidéo : 45mn24)

361. ENS : Alors le destin peut être en fait – euh – le mariage d'amour ou …. – le mariage de raison /

362. BEST : Voilà /

363. ZEK : Et – euh – nous avons - euh oublié – euh – les inconvénients du mariage d'amour aussi / Par exemple chez mon amie – euh – Amel – elle est fiancée avec quelqu'un…

364. ENS : Tu n'étais pas obligée de tout balancer – euh – tant pis – c'est déjà fait /

365. CHER : Non – c'est pas grave – je sais qu'elle – qu'elle allait le faire /

366. ZEK : Non – euh – je sais qu'elle a un bon esprit et qu'elle – qu'elle m'autoriserait à – à …

367. ENS : Ca – c'est l'argument de force /

368. ZEK : Mais peut-être qu'elle va trouver ce que je vais dire – euh – mais c'est son choix/

369. ENS : Vas-y /

370. ZEK : Elle a choisi quelqu'un qu'elle aime /

371. ENS : Alors – elle – elle a choisi quelqu'un – d'accord /

372. ZEK : Mais je trouve que – euh elle et lui – forment une contradiction – dans leur personnalité /

373. ENS : Et toi – tu es son amie intime ? /

374. ZEK : Quoi ? /

375. ENS : Tu es son amie intime ? /

376. ZEK : Oui – oui – je suis son amie intime /

377. ENS : Il faut qu'on le sache – oui / (rire collectif)

378. BER : Ah oui – sinon ça va mal finir …

379. ENS : Alors / Tu penses qu'il y a incompatibilité quelque part /

380. ZEK : Euh – je …. – euh – (en regardant son amie)

381. ENS : Vas-y / Il faut continuer maintenant – c'est fini / (rire collectif)

382. ZEK : Euh …..

383. ENS : Tu pense ça – euh – c'est comme ça Manel ? /

384. ZEK : Manel peut parler de son expérience /

385. CHER : C'est juste pour témoigner de ….

386. ENS : Oui – oui – c'est un témoignage que tu vas apporter / Vas-y /

387. CHER : Oui – au début ma mère – ma mère – elle était contre – contre comme vous avez dit un mariage d'amour / Alors – j'ai insisté sur –euh – sur ce mariage – j'insiste trop – pendant trois ans – euh – mais à la fin je – je trouve une autre solution – je – euh – au lieu d'être ennemie avec ma maman – j'essaie de la

convaincre – j'essaye de parler avec elle – et j'essaye de – de trouver des – des portes pour – pour parler – parce que – parce que avant elle était trop loin de moi / Elle était euh – elle ne m'écoute pas beaucoup – la même chose pour – pour mon père qui était – qui était toujours au travail – et je ne peux pas – je ne peux pas comme toutes les filles parler honnêtement avec mon père – parce que c'est – c'est difficile / Mais – mais – euh – heureusement – à la fin – ma mère elle – elle accepte – et même – moi je ne serai jamais contre ma mère – elle m'a dit une fois – moi – ou bien lui / Alors – d'accord – c'est bien pour toi – parce que ma mère – c'est avant tout / Mais – euh – j'ai – euh – par le temps – j'ai trouvé les solutions – j'ai – j'ai – je lui ai parlé – et – et elle a – euh – pas changé d'avis mais – mais elle a dit peut-être – des probabilités – demain **-** je vais voir et je te dirai… / Alors – quand elle a – elle m'a ouverte une porte – alors j'essaye de la convaincre une deuxième – une troisième fois et – euh – je l'ai convaincu **-** et il vient le jour qu'elle m'a dit – voilà – j'accepte – tu peux le – euh – il vient avec sa famille et … / Alors – là – je vois que le mariage d'amour – c'est pas obligatoirement un mariage traditionnel / Parce que – c'était au début un mariage d'amour – et maintenant – c'est devenu un mariage traditionnel / Parce que – ma mère elle accepte – toute ma famille accepte – et moi je suis – je suis euh …..

388. BER : Oh – c'est le plus beau mariage /

389. CHER : Malgré – malgré – comme elle disait ma – mon amie – il est tout à fait le – euh – sa personnalité est le contraire de ma personnalité – mais – c'est la chose qui me plaît / Parce que moi – euh – (rire général) – mon esprit aime toujours ce qui est – euh – tout ce qui n'est pas ordinaire –

390. BOUH : Contradictoire /

391. CHER : Voilà / Bizarre / Alors – euh – je l'aime bien – et – et je crois que je **-** je peux – je peux continuer ma vie avec lui / je trouve que c'est normal…

392. BAKH : Tu es sûre que tu peux vivre avec lui ? /

393. ZEK : Oui – je sais que tu peux t'adapter à sa personnalité - mais - tu dois sacrifier et – et – laisser tomber ta personnalité - et ….

394. ENS : Est-ce que c'est bien ça ? / C'est sacrifier qu'il faut ? / sacrifier quoi ? /

395. CHER : Non – c'est pas sacrifier - non – c'est pas sacrifier – c'est pas le terme …

396. BOUH : Faire des concessions /

397. CHER : Non – c'est sacrifier avec plaisir – parce que – j'essaye d'apporter à sa personnalité euh – et lui aussi – il essaye de me comprendre – et la fin je – je crois que – euh – vivre avec une personne que j'aime beaucoup – c'est mieux que de vivre avec – euh – en plus – c'est – c'est la –la …

398. BOUH : la bénédiction …

399. CHER : Avec l'accord de mes parents – parce que – je – je ne ferai jamais une chose qui – qui – qui rend mes parents nerveux ou – euh – pas satisfaits de moi /

400. ENS : C'est beau tout ça – c'est beau l'amour /

401. CHER : C'est beau mais c'est dur aussi /

402. BOUR : Euh – pour moi – pour vire maintenant - pour moi – pour vivre une étape d'amour – c'est après / *(vidéo : 5mn25*)

403. CHER : Euh – je crois – je – je pense euh – je pense que vivre l'amour avant et vivre l'amour après – c'est mieux que de vivre l'amour rien qu'après / je crois / Mais ma relation avec lui – ne sort pas de – euh –

404. ZEK : Des limites /

405. CHER : Des limites des traditions ou de – euh – c’est – c’est un amour euh – comment dirais-je – euh propre /

406. ENS : Et est-ce que – est-ce que vous pensez – les uns et les autres – euh – j’aimerai bien entendre ceux qui n’ont – ceux qui ont brillé par leur silence – depuis tout à l’heure / Est-ce que d’après vous – dans ce – dans ces moments de grande décision / Est-ce qu’on est beaucoup plus proche de la mère ou plutôt du père / Ou est-ce que ce n’est pas pertinent ou …

407. BAKH : Tout dépend des parents /

408. CHER : Mon père – il était d’accord – lorsque euh – lorsque …..

409. BER : Du début ? /

410. CHER : Non – Pas du début / Parce qu’il n’écoute pas les femmes / Sinon – je serais morte – *loukane rani mett* / (*rire général*) / ……. / Mais – mais …

411. BER : Comment – comment il réagi à la demande de mariage / il était pour ? /

412. CHER : Non – parce que – euh – Maman elle était contre parce qu’il (le fiancé) n’a pas le même niveau que moi / Le niveau culturel – le niveau dans la société – euh – mais ….

413. ENS : Alors / Pas le même niveau – le niveau n’est pas le même - c'est-à-dire ? / Comment /

414. CHER : C'est-à-dire – il n’a pas terminé les études …

415. ENS : Ah – d’accord /

416. CHER : euh – et – on est différent….

417. ENS : Et tu aimes comme ça /

418. CHER : Oui – bien sûr / Mais en fait – mon père – il est - euh – il accepte parce que je – euh je crois que mon père est plus ouvert que ma mère / Malgré qu’il est plus cultivé qu’elle/

419. BAKH : C’est ça – c’est ça – parce qu’il est plus cultivé – plus instruit – c’est pour ça qu’il est plus ouvert /

420. CHER : Non – ce n’est pas ce que je voulais dire / Mais – malgré que – il sait que – euh – elle croit que mon fiancé n’a pas le même niveau que moi – alors mon père – il a le niveau mieux que ma mère …

421. BAKH : Ah d’accord /

422. CHER : Mais il accepte – parce que – pour lui - le niveau ce n’est pas que les études – c’est pas le – euh - ….

423. ENS : Est-ce que le niveau c’est toujours – euh – parce que BRAH tout à l’heure nous a – nous a évoqué ça aussi / Est-ce que le niveau dont on parle – ça peut être un critère de choix chez les uns et les autres / Côté filles et côté garçons / euh – est-ce que ça peut être un choix…

424. BOUH : secondaire /

425. ENS : Euh – secondaire …

426. BOUH : Arès l'amour /

427. ENS : secondaire – euh – après l'amour – je ne sais pas – c'est vrai que lorsqu'on dit moins cultivé – donc mois – euh – qui n'a pas fait de grandes études – est-ce qu'on est – euh – c'est bête tout ça – ça veut rien dire

428. BAKH : Moi – moi je – euh – pour moi – quand on est marié à un mari qui n'est pas – qui n'est pas euh - les études universitaires c'est pas très important / On peut trouver beaucoup de personnes qui sont cultivées et qui n'ont pas eu la chance d'avoir leur bac – euh – leur – euh – je ne sais pas – on trouve qu'ils sont beaucoup plus cultivés que certains universitaires qui ont des diplômes et tout / C'est pas ça le plus important – l'important c'est la personne et ce qu'elle a dans la tête / Et sa façon de réfléchir – sa façon de penser – ce qu'elle contient comme – comme – euh – comme culture et – et…/ C'est pas parce qu'on a un papier que …. / On peut avoir un diplôme et n'avoir rien dans la tête / (*vidéo : 8mn18*)

429. ENS : je suis d'accord avec toi /

430. BAKH : On trouve des gens qui n'ont rien dans la tête /

431. BEST : Non–non – ne faut pas ……

432. BAKH : Je suis désolé – la personne euh – elle peut être cultivée sans … / C'est ça /

433. BOUH : il y a – y a un minimum de garantie quand quelqu'un a fait des études supérieures – il a – il a – comment dire – des bagages – il a un certain plus …

434. ENS : ça – c'est pour le rang social – généralement ça – ça pose problème beaucoup plus pour les parents /

435. BAKH : Oui /

436. ENS : Euh – je ne sais pas – euh – entre un médecin qui se présente et – je ne sais pas moi – et un serrurier **-**

437. BER : On préfère plutôt le médecin que le serrurier /

438. ENS : Oui mais – c'est ça quoi / C'est un problème pour les parents ça /

439. BOUH : C'est pour dire qu'on est – qu'on est allié à – à …
440. ENS : C'est pour le rang social /

441. BOUH : Non – pas pour le rang social forcément – mais ils croient que **-** que

442. ZEK : c'est une garantie /

443. BOUH : Une garantie oui /

444. CHIK : Un avantage /

445. BOUH : Un niveau de vie supérieure – euh – une assurance /

446. ENS : La sécurité /

447. BOUH : De la sécurité – voilà /

448. ZEK : Moi – je parlais du cas de mon amie – euh – parce que – non – je voulais arriver à – euh – à un point c'est que – elle est amoureuse – et c'est un amour très fort / Euh – on peut pas choisir une personne euh – ça dépend – moi personnellement – je ne pense pas pouvoir choisir celui que je vais aimer – ou celui que j'aime / Parce que vous savez – il y a une chanson de Enrico Macias – euh – il

dit – euh – l'amour quand il vient de se passer – nous aidera à mieux avancer – je crois qu'il a raison – c'est ce qui se passe avec moi /

449. BOUS : ça c'est typiquement le mariage d'amour – parce que la femme elle est – elles est plus patientée euh – avec son mari que – euh …./

450. ENS : Plus patiente ? /

451. BAKH : Passionnée /

452. BOUS : Même s'il fait des – des ….

453. BAKH : Des bêtises …

454. BOUS : Des bêtises et tout – elle lui pardonne parce qu'elle l'aime et ça qui – qui …

455. BAKH : Qui renforce des fois les liens /

456. BEST : Ce qu'il faut comprendre ici c'est – comment on fait euh comment on peut appeler ce mariage exactement – un mariage de raison / Parce qu'on parle ici de rang social – de matériel et tout / Par contre – un mariage d'amour c'est une relation directe avec l'homme et c'est tout / Tandis que dans le mariage de raison non – celui qui n'a pas les gros moyens et qui ne soit pas une bonne partie côté famille – côté moyen – côté diplôme – côté culture et tout – on ne peut pas se marier avec lui / En fait – dans le mariage de raison – dans le mariage de raison – il faut toujours avoir la haute classe sinon – c'est pas possible – parce que ….

457. CHERB : Pas forcément /

458. BOUH : Il y a je pense un choix à faire dans les deux cas /

459. BEST : Non – y a ça ou ça / Euh – quelqu'un que j'aime pas et que je vais me marier avec lui – parce que mes parents acceptent **-** c'est parce que c'est une bonne partie c'est tout /

460. BOUH : Non – non – c'est pas pour ça / Euh – un prétendant – il vient – il demande votre main – et vous acceptez ou pas – il y a des choix /

461. ***BEST*** : Oui mais – sous quelles conditions /

462. BOUH : Non mais vous lui parlez – tu as le choix – tu décides /

463. BEST : Oui mais – il doit te plaire – il doit te plaire /

464. BOUH : Oui – Si tu vois qu'il ne cache rien – qu'il te dit qu'il aime la religion – et même – ça n'a rien avoir avec la religion / Moi personnellement – je suis très – très – euh – j'aime bien l'idée que **-** euh – j'idéalise le mariage à tout point de vue – c'est du sacré – donc ça ne peut se concrétiser que si c'est – si c'est – euh – si au départ c'est bon / Donc s'il vient – donc c'est sérieux / s'il demande votre main c'est qu'il a une intention sérieuse … / Donc on peut envisager de sortir avec lui / Mais – mais – sortir avec quelqu'un et – et attendre qu'un jour il va se décider de se marier….

465. BEST : Non – c'est pas ce que j'ai dit / Je ne te dis pas que quand il vient c'est le mariage assuré / Si j'accepte – c'est déjà un début d'amour /

466. BOUH : Oui /

467. BAKH : quand c'est réciproque – quand c'est réciproque /

468. BEST : S'i te plaît **-** C'est déjà un début d'amour / (*vidéo : 13mn00*)

469. BOUH : Oui je sais mais…

470. BEST : C'est-à-dire avant de décider quoi que se soit – il faut qu'il te plaise / ça veut dire – c'est pas encore ni l'amour ni l'idée du mariage – c'est-à-dire tu dois – tu dois – il doit te plaire / uniquement

471. BAKH : Moi j'ai pas dit que – que – quand on est fiancé – les personnes ne s'aiment pas du tout / Il doit y avoir d'abord une période de connaissance–c'est sûr /
472. BEST : Voilà /

473. BAKH : Parce que généralement – les personnes qui se connaissent avant – ils disent beaucoup plus de truc / Moi personnellement – moi je préfère vivre – je préfère vivre des trucs - une expérience avant le mariage et après le mariage / Moi je – moi je suis comme ça /

474. BEST : Je suis avec toi – je suis avec toi / D'accord / Mais quand tu penses que tu commences à l'aimer – ça veut dire que c'est un mariage d'amour - ça ne veut pas dire que c'est un mariage arrangé ou je ne sais pas

475. BAKH : Mais non /

476. BEST : Tu sais ce que veut dire un mariage de raison / Un mariage de raison c'est de ne pas voir ton mari / c'est pas quand il vient te voir à la maison ou dehors – c'est pas un mariage de raison ça / Un mariage de raison – il faut que ça soit – absolument arrangé / C'est-à-dire il faut même pas le voir / Mais quand tu le vois et tu ….

477. BOUH : C'est comme les couples qui ne se voient que le jour du mariage /

478. CHIB : ça existe encore ça /
479. BOUH : ça existe oui /

480. CHEH : Non – c'est pas vrai /

481. BEST : Si – ça existe /

482. BAKH : Moi je connais une fille qui s'est mariée – bon – on est venu lui demander sa main – elle l'a vu – ensuite euh – il n'est pas venu seul – il était avec sa sœur – il n'a rien dit – il n'a pas parlé – et – et euh – jusqu'au jour du mariage – elle a découvert qu'il était pédé – elle était vraiment déçue /

483. BEST : Mais c'est pas ce que j'ai dit moi / Je …

484. BAKH : Et sa mère – sa mère elle lui a dit – elle lui a dit – euh **-** tu as choisi – tu as dit oui **-** alors…

485. BEST : C'est ce que je voulais te dire – c'est ce que je voulais te dire ….

486. BAKH : Imaginez-vous – imaginez-vous – que le jour du mariage tu découvres le pot au rose / Que ton mari est pédé /

487. BEST : Mais – elle ….. – elle ….

488. BAKH : Non – je suis désolée …..

(Brouhaha général…)

489. ENS : Chuuuuuut :

490. BAKH : Y en a une autre – elle – elle a une licence en marketing – lui – il a le niveau de terminale **-** mais il n'a rien dans la tête / Comment veux-tu que …….

491. BEST : Ne me dis pas que vous – tu crois pas qu'ils se parlent dans un mariage quand c'est un mariage de raison – c'est pas vrai / C'est quoi un mariage de raison / ça veut dire que - Quand quelqu'un parle et discute avec sa femme avant le mariage – c'est pas un mariage de raison / Le mariage de raison …. (*vidéo : 15mn30*)

492. ENS : ça va / Je voudrais savoir quelque chose / Est-ce que c'est les mêmes critères chez les garçons / Est-ce que CHIB ou – euh – BRAH ou CHEH – est-ce que vous - si vous devez choisir un jour – c'est le mariage de raison ou …. / Vous nous dites pourquoi / Sinon – c'est le mariage d'amour – sinon les deux – je ne sais pas /

493. BAKH : Oui – parce que ….

494. ENS : On aimerait bien – s'il vous plaît – connaître l'avis des trois garçons qui sont présents avec nous …

495. BRAH : Moi je suis …..

496. ENS : Vas-y – vas-y /

497. BRAH : Euh ….

498. ENS : Parle / Parle /

499. BRAH : Je suis contre l'amour qui vient après le mariage …
500. BEST : Ah bon /

501. BRAH : Parce que – moi – euh – je veux – euh – je veux choisir la femme idéale / Mais je vois que – euh …..

502. ENS : Alors c’est quoi la femme idéale /

503. BRAH : C’est que **–** c’est que **-** Je choisis ma femme moi-même / parce que je vois que certains membres de – euh – de jeunes – euh – ils recourent à leur mère pour choisir – euh – la femme de – euh ….

504. BAKH : La femme de sa vie /

505. BRAH : Euh – comment dire – il y a des – euh – euh – comment dire – euh – des inconvénients après le mariage / …………

506. ENS : C’est quoi ces inconvénients /

507. BRAH: Euh – c'est-à-dire – pour moi – pour moi si la mère choisit – euh – la femme – la femme pour son enfant – euh – je vois que le mariage ne …. – ne continuera pas /

508. BOUS : Mais notre – nos parents n’ont à choisir …..

509. BEST : On a dit que ça se passe avec les parents …..

510. BRAH : Euh – là aussi c’est ….

511. BEST : Non – c’est incomparable /

512. ENS : Euh – CHEH ou – CHIB qu’est-ce tu penses /

513. CHIB : Moi personnellement – je ne peux pas laisser ma mère choisir pour moi /

514. ENS : ça – nous le savons déjà /

515. CHIB : Si elle choisit – elle choisit ma cousine – et moi je ne peux pas – euh – (rire) – je ne peux pas la …..

516. ENS : Pas de mariage consanguin / Comment tu vois la célébration de ton mariage / Comment tu la préfère **-** dans une salle – moderne – ou … **-** comment tu vois ….

517. CHIB : Moderne – oui /

518. ENS : Alors tout sera moderne / Le choix – la fête / Et qu'est-ce que tu entends par moderne / Tu ferais ça dans une salle ou à la maison /

519. CHIB : Euh – Je ne sais pas – euh – je …..

520. ENS : CHEH qu'est-ce tu penses /

521. CHEH : Euh – finalement je pense que – euh – le mariage pour moi c'est – euh – je combine entre la tradition et la civilisation /

522. ZEK : Il n'y a pas de combinaison à faire /

523. ENS : Enfin – euh – laissez-le – on va voir /

524. CHEH : Euh – je combine euh – je choisis une fille euh – tout d'abord euh – c'est un mélange entre le mariage ….

525. ENS : Tu es difficile dans le choix / Est-ce que tu demandes certains détails / Est-ce que tu es du genre à dire – moi je veux une fille qui a ça **-** ça et ça /

526. CHEH : Non – je ne pense pas / Euh – même s'il y a des critères euh – mais après tu vas découvrir une autre – euh –

527. CHER : Un autre univers /

528. CHEH : Oui – un autre univers de sa vie /

529. ENS : Est-ce vous trouvez que les hommes ont plus de chance de trouver la femme de leur vie que l'inverse /

530. CHIK : Oui – oui /

531. ENS : Oui / CHIK – qu'est-ce tu as à nous dire /

532. CHIK : Euh – la tradition – elle est surtout pratiquée surtout du côté de la fille – parce qu'elle est plus – euh – plus euh – euh – comment dirais-je – euh –

533. KHEI : Délicate /

534. CHIK : Euh – non – pas délicate – elle est plus – plus fine /

535. ENS : Sensible /

536. CHIK : Fine plus que l'homme – voilà /

537. ENS : Désolé CHEH – je sais que ça ne va pas te plaire / (rire collectif)

538. CHIK : Mais pour le mariage parfait – c'est le – le – un mélange entre traditionnel et le moderne /

539. ENS : Tu rejoins CHEH /

540. CHIK : Oui / Pour moi – le traditionnel **-** la première démarche ….

541. ENS : Si tu peux nous faire une petite synthèse pour la fin – je ne sais pas /

542. CHIK : Euh – le traditionnel – euh –pour moi la première démarche que doit faire la fille – c'est qu'elle ne soit pas indépendante de ses parents / Elle doit respecter leur avis – leur euh – même – pour moi – si euh – une personne veut m'épouser – et – euh – euh – j'aime bien l'épouser et mes parents ne sont pas d'accord – et leurs – euh – critères – euh – ne me – euh…

543. ENS : leur argument /

544. CHIK : Oui – leur argument ne me convainc pas – je me défendrais /

545. ENS : Ce n'est pas facile finalement / Entre le moderne – l'ancien – les parents et vous/

546. CHER : Euh – pour revenir à votre question euh – est-ce que les hommes ont plus de chance / Je crois que – la fille – si elle veut – elle peut /

547. ENS : Si elle peut elle veut / Tu veux dire par là que …..

548. CHER : Si elle veut un homme – elle va réussir à convaincre tout le monde – elle peut l'avoir coûte que coûte / (rire général)

549. KHEI : Mais Monsieur ….

550. ZEK : Oui mais ça – c'est bien elle /

551. BENA : Euh – oui mais **-** à l'étranger par exemple où – euh – ailleurs – on trouve des filles qui osent demander le garçon en mariage /

552. CHERF : Oui mais là – c'est la dignité qui ….

553. BENA : Alors que les filles de – de – notre entourage n'ont pas le droit de faire ça / Alors qu'ailleurs on peut / Mais elles ne sont pas toujours en train d'attendre / Elles ne sont pas obligées d'attendre – d'attendre les hommes /

554. ENS : Oui /

555. BENA : Mais ils ont – elles ont la possibilité de choisir /

556. ENS : D'accord – euh oui – ZEK – vas – y /

557. ZEK : Euh moi – euh **-** je commence par ce qu'a dit euh – moi – je suis algérienne – je pense – euh **-** peut-être pas comme vous …

558. CHER : Elle – elle l'a fait /

559. ZEK : Oui – je l'ai fait déjà / (rire)

560. BOUH : Non mais – qu'est-ce tu as fait ?
561. ENS : Oui – Qu'est-ce tu as fait déjà /
562. ZEK : J'ai choisi moi-même – et j'ai demandé la main à un garçon – enfin – j'ai – euh …

563. ENS : Et **-** tu l'as eu /

564. CHER : Non / Elle n'a pas réussi /

565. ZEK : Mais je n'ai pas réussi à le convaincre /

566. BER : Donc – les traditions restent les traditions /

567. CHER : Pour moi – la dignité de la femme – pour moi la dignité de la femme – elle est limitée – elle est – elle est – tu vois – elle doit respecter les lois et les traditions de notre pays – je dis qu'on vit en Algérie – donc on doit respecter les lois de l'Algérie – on ne vit pas en Amérique /

568. ZEK : Après cette expérience – j'ai appris que – euh – parce qu'il y a un philosophe français qui dit que le faux – c'est celui qui essaye de ramener – d'attirer les autres – le monde vers lui – et euh – l'homme raisonnable c'est celui qui s'adapte avec le monde qui l'entoure /

569. ENS : Donc c'est ça – ton mariage d'amour est plus raisonnable – si je puis dire /

570. ZEK : Donc –je suis allée chez lui et je lui ai dit voilà – euh –

571. BEST : Tu me plais beaucoup /

572. ZEK : Je lui dis euh – je t' aime – voilà / et – euh ….

573. BER : Ah carrément /

574. ENS : Et lui – comment il l'a pris /

575. ZEK : Non euh – pour lui euh – au début il ne m'a pas cru – et comme je suis voilée et tout comme elle a dit tout à l-heure – euh – euh …- il m'a pris pour ….

576. CHER : Pour une personne folle /

577. ZEK : Je voulais voir comment c'est – malgré ça il m'a donné l'occasion pour plaisante et tout – et après euh– j'ai découvert tout quoi /

578. ENS : BENM, tu as quelque chose à nous dire ? / Même si ce n'est pas en relation avec ce qu'elle vient de dire / Le mariage – comment tu le vois ? / (*vidéo : 24mn30*) :

579. BENM : Bon – euh – je vois que – euh – personnellement je ne suis pas pour les mariages de raison – moi je pense que euh – je préfère – euh – euh – comment dire – euh – qu'il y ait de l'amour dans le mariage – on ne peut pas vivre sans amour – on peut pas accepter – euh – on peut pas – euh – il y a une différence entre la génération de nos parents et notre génération / On dit que nos – nos parents ont – euh – euh – leur mariage dure plus longtemps que le mariage d'aujourd'hui / C'est parce que – euh – généralement on croit que – euh – ils étaient pas euh – je sais pas comment le dire – euh ils étaient pas – euh surtout les femmes – elles n'étaient pas – euh – je ne sais pas comment dire ça – euh – elles n'étaient pas …

580. ZEK : Libres ? /

581. BENM : Voilà / Mais elles étaient pas – euh surtout – euh – pratiquement pas – euh – elles – euh – euh – je trouve pas le mot – euh

582. CHER : ça veut dire que – qu'il faut étudier la situation avant d'être un étranglé /

583. BENM : Non / C'est pas ça / Généralement les femmes qui travaillent – euh – je ne parle pas de mes parents mais – quand je vois que – euh – j'ai des amis – j'ai – j'ai des cousines et tout

584. ENS : C'est vrai / Alors vous évoquez cette histoire de générations / Déjà – la génération de vos parents ne ressemblent pas à celle de vos grands parents /

585. BENM : Même on voit que les grands parents avaient – euh – pouvaient avoir deux – trois – jusqu'à quatre épouses / Alors qu'aujourd'hui euh – à l'heure actuelle – ça – ça n'existe pratiquement plus / Euh – (…)

586. BAKH : Si / Si …

587. BOUS : Non / Quand-même ….

588. BRAH : Si ça existe encore /

589. ENS : Bon / On s'est rendu compte que – déjà une épouse et c'est difficile – c'est ce qu'on voit depuis tout à l'heure avec vos interventions / Très bien – BOUZ – qu'est-ce tu penses toi ? /

590. BOUZ : Pour ma part – je suis jamais d'accord qu'on choisisse à ma place / J'estime que je suis grande et je sais ce que je fais /

591. BENM : Génération avant – euh – la génération des parents ne pouvait pas – euh – ou des grands parents ne pouvait pas – n'avait pas cette liberté d'expression / Les femmes devaient accepter le choix que – euh – que leur père – euh – imposait – c'est ça /Alors qu'aujourd'hui on se permet de dire que – que je veux pas ce mari – je ne veux pas ce prétendant là – je le refuse – euh – et …..

592. BOUH : A propos de libération – le prophète – euh – c'est lui qui a libéré la femme / Si on parle de Aïcha– euh - c'est elle qui a voulu l'épouser / Euh – si les occidentaux parlent de libération – de – de – d'émancipation de la femme – alors que la femme musulmane a été émancipée quatorze siècles avant eux /

593. BOUS : Mais – mais elle a demandé le mariage à qui – à un prophète /

594. BOUH : Oui mais …. (*Brouhaha*)

595. ENS : Ce n'est pas important tout cela / Argumentez plutôt /

596. BOUS : Moi – je suis d'accord / Oui – je suis d'accord – moi – si j'étais à sa place – je – j'aurais fait autant – euh – c'était pour – euh – mais pour que je demande le mariage après un homme qui a trois femmes – alors là – euh – moi je ne veux pas /

597. BOUH : J'ai pas du tout dit ça / J'ai dit que l'émancipation existait déjà avant /

598. BOUS : Ah d'accord /

599. BOUH : Moi je suis pas d'accord non plus d'épouser un homme bigame /

600. BOUS : Voilà / c'est …. **-** moi je croyais que … / Mais pourquoi épouser un homme qui mérite de lui dire – est-ce que tu veux te marier /

601. BEST : ça veut dire – euh – et pourquoi Lalla Aïcha a demandé le prophète au mariage / Parce qu'elle l'aimait / (*vidéo : 28mn00*)

602. BOUS : Voilà / C'est ça /

603. BEST : ça veut dire quoi / ça veut dire que lorsqu'on aime quelqu'un – on est forcé de sortir avec lui / Euh – ça veut dire que – quand on aime quelqu'un – ça veut pas dire – euh – elle a le droit de le faire ……

604. BAKH: Oui – à l'époque / Mais aujourd'hui elle a le droit de le voir – de le connaître /

605. CHIK : Même à l'époque ….

606. BAKH : On peut sortir – et euh – c'est correct et tout / Mais – mais avant – les personnes s'aimaient de loin / Tout simplement / Ils ne pouvaient pas se voir – alors – elles étaient follement amoureuses mais de loin / Jusqu'au jour où – euh – il décide de venir la demander au mariage / C'est ça / Mais maintenant – va me dire qu'il ya des personnes qui s'aiment – euh – comme ça – bonjour - bonjour / Ou même pas – même pas /

607. ZEK : Ce qui nous manque dans notre société – c'est l'émancipation / On n'est pas assez ouvert pour accepter telle ou telle chose / On est trop limité – euh – comme l'amour que vous avez décrit déjà / Euh – nous avons des bornes qu'il ne faut pas dépasser – euh – des normes qu'il ne faut pas dépasser / On n'est pas euh – on en quelque sorte pris dans des –euh – on est pris dans des limites - et ça nous empêche de faire ce que – euh – nous avons envie de faire /

608. BOUH : Allez – qu'est ce tu as envie de faire / Franchement /

609. ZEK : Par exemple euh – je parle de mon cas / Je lui ai tout déclaré – mon amour et tout – lui il ne le montre pas – moi je suis comme lui – et donc je n'accepte pas – je – je …/ Mais après je découvre euh – que dans sa tête euh – c'est vraiment euh …

610. ENS : Et que pensez-vous du mariage mixte /

611. BOUH : Oh – ça c'est – euh – ça c'est ….
612. CHERB : C'est quoi un mariage mixte /

613. ENS : Se marier avec un étranger / Par exemple un algérien qui se marie avec une française ou l'inverse / Euh – doucement – pas tous à la fois / On va prendre l'avis de – euh – oui /

614. BOUS : C'est un pêcher dans notre religion /

615. BOUH : Non / Non – je regrette /

616. ZEK : Moi – euh – moi – j'ai aimé un étranger /

617. ENS : Ah oui / (*vidéo : 30mn30*)

618. BOUH : Toi – tu ne finiras pas de nous étonner / (*Brouhaha*)

619. ENS : Alors / Racontez /

620. ZEK : J'étais à Alger / J'ai étudié à Alger – j'ai fait une année à Alger – j'ai rencontré un étranger – je l'aimais /

621. BOUH : C'est à Bab Ezzouar /

622. ZEK : Oui / Je suis venu après six mois – euh – chez ma mère – euh – je lui ai dit voilà – euh – que … / Mais le problème c'est qu'il était métisse / D'un père noir / Et ma mère qui me dit – impossible – j'accepte pas ça / Mais qu'est-ce que c'est ça / Mes fils – euh – mes … - comment dire ça …

623. ENS : Mes petits fils /

624. ZEK : Mes petits fils vont être noirs / Et la troisième génération sera aussi noire – patati patata …. /

625. BOUH : Alors moi – en gros – à mon avis – tout dépend de la religion / Si on n'est pas d'accord sur la religion – alors là – euh – les problèmes vont euh …..

626. ENS : Donc pour toi – la religion est un principe de départ pour …..

627. BOUH : Ah oui /

628. ZEK : Son père est musulman – c'est un métisse et ma mère – c'est les enfants qui vont être noirs /

629. BOUH : Mais non / il faut être d'accord sur la religion /

630. BEST : Pour moi – même si la religion elle est – euh – elle est la même – je ne vois pas pourquoi elle accepte / Parce que de voir euh – je vais vous donner un exemple / Quand on – on – comment dire / Faire un choix pour une vie – et voir comment nous – euh – on vit – ça ne peut pas marcher – ça ne peut pas marcher / On ne peut pas supporter leur vie / Dire que – euh – dire quand-même que – euh – tu vas te marier à un étranger et vivre dans autre pays – ça veut dire euh – tu manges – tu dors et tu – euh tu – tu quelque part euh…..

631. BOUH : Tu vas finir par accepter /

632. BEST : Voilà / par accepter / Et ça va pas être la même chose / Et même dans la religion il est – euh – il est dit que dans la – la …..

633. BOUH : Eddine (*la religion*) /

634. BEST : Non – euh – même dans – euh – *milm el idjtimâa* (*la sociologie*) – il faut supporter leur vie /

635. BOUH : Oui mais quand on fait un choix il y a des critères / Euh – ce que je veux dire – euh – la religion est une chose qu'on ne peut pas transgresser / Généralement je ne – euh – c'est la chose que je ne peux pas faire – je ne peux pas me marier avec quelqu'un qui n'a pas le même religion que moi / Pour moi c'est impossible – même si l'amour est – euh – est fou / Parce que si euh – si on se marie avec mari qui n'a pas la même religion que …. / Et encore – ça c'est pour la fille – l'homme peut se marier avec une femme qui n'est pas musulmane …

636. CHIB : Non – c'est pas vrai …

637. BOUH : Si – si …

638. BEST : A condition qu'elle décide de se reconvertir à l'islam /

639. BOUH : Non – non / Si elle est euh ……..

640. ZEK : Si elle est *mine ahli el kitab* (*croyante*) – si elle est chrétienne par exemple – il a le droit de la prendre pour épouse /

641. ENS : Uniquement l'homme / Pas la femme ? /

642. ZEK : Non – pas la femme /

643. ENS : Bon /

644. ZEK : Et – euh – la femme n'a pas le droit de se marier avec un homme qui ne croit pas en Dieu – euh – avec les athées et euh …..

645. BOUH : Ecoute / La religion c'est – c'est sacré /

646. BAKH : Monsieur mais – euh – moi je voulais depuis tout à l'heure donner une autre vision de – euh – de ce qui a été dit / Des fois – dans les mariages mixtes – quand la femme n'est pas musulmane et tout – quand l'amour est très très très profond – ça marche /

647. BEST : mais …..

648. BAKH : Croyez-moi – ce que je viens de dire – euh – mon frère est mariée à une asiatique /

649. ENS : Ah /

650. BAKH : Il est marié avec une asiatique / Elle est du Philippine /

651. BOUS : Elle n'est pas musulmane /

652. BAKH : Elle est chrétienne / Mais croyez-moi – croyez-moi / Elle est éduquée – euh – elle fait des trucs que même une musulmane ne – ne tolère pas / Je ne sais pas elle – elle fait plus que nous / Et croyez-moi – si un jour elle arrivera à – euh – à décider rentrer dans l'islam – euh – croyez-moi – je pense qu'elle ira droit au paradis /

653. BOUS : Si elle est chrétienne – elle peut après ….

654. BAKH : Nous – nous – notre but – à mon frère et à notre famille et tout – c'est pas de la forcer – parce que le serment entre elle et mon frère c'est pas la religion / Mais croyez-moi – pendant le ramadhan – elle fait carême avec nous – pourtant on lui dit mange / Mais elle – elle ne mange pas / Et quand elle entend *el adane* (*l'appel du muézin*) – elle dit *allahou akbar* (*Dieu est grand*) / Quand tu vois des personnes musulmanes qui ne disent même pas ça / Quand elle mange – elle dit *El Hamdoullah* (*louange à Dieu*) / Vous voyez – elle fait tout ça / Mais elle est en train de – euh – ma sœur ne veut pas du tout la pousser et – euh – elle est en train de lire le coran en anglais – et elle est encore euh – elle – euh – elle n'y est pas encore….

655. BRAH : Est-ce qu'elle fait la prière ? /

656. BAKH : Non / Elle n'est pas encore musulmane / Mais – mais elle finira par être musulmane – et elle nous a promis que la prochaine fois que reviendrai – j'irai directement à la mosquée /

657. ZEK : Il faut quand-même distinguer entre – euh – entre la personnalité – et comment on est éduqué – et entre – euh – aborder une religion / Il y a des chrétiens qui sont bons et d'autres qui sont mauvais / Il y a des musulmans qui sont bons et

ceux qui sont mauvais / Don ça ne revient pas à sa religion - ça ne revient pas à …. / C'est pas parce qu'elle est chrétienne qu'elle est bonne – et c'est pas parce qu'elle n'est pas musulmane qu'elle est mauvaise / Ce qui peut faire marcher c'est lorsqu'on a beaucoup de points communs et même quand on est chrétien …….

658. BOUH : Pour moi – ça n'a rien avoir avec l'amour avec la religion ou sans religion – Pour moi c'est personnel / On ne peut pas concevoir un mariage – une personnalité et tout – si elle n'est pas musulmane / Même si elle est bonne – même si elle fait le plus grand bien du monde – même si elle est mère Theresa – et si elle n'est pas musulmane euh – je suis désolée …

659. BAKH : Crois-moi – crois-moi – on y était tous contre / C'était elle / Ma mère – le jour où elle était partie chez lui – elle lui a dit tout simplement – je suis d'accord – tu la connais – tu es tout seul – mais – euh – le mariage – c'est même pas la peine d'y penser / Ne me dis pas un jour je vais me marier avec elle / Elle a essayé de euh – on a tous euh – même moi personnellement j'étais contre – je n'arrivais pas à accepter l'idée que mon frère se marie avec une asiatique / Quand-même euh – c'est impensable pour vous / Si ça a été le cas pour vous /

660. BOUH : Pas asiatique mais … pas musulman /

661. BAKH : Mais surtout les asiatiques – je ne sais pas pourquoi – euh – leurs rituels euh – leur euh – mode de vie euh – c'est ça – c'est ça qui me – euh – je ne sais pas euh – leur nourriture euh – c'est ça – c'est ça qui me gênait moi /

662. ENS : Dîner avec un serpent – c'est génial /

663. BAKH : Non – quand-même pas / (rire)

664. BOUH : On ne peut pas non plus stigmatiser /

665. BAKH : Voilà / Alors – c'étaient des moments très **-** très durs à vivre pour nous / Après – on vu comment elle était – comment – euh – comment ils vivaient ensemble – comment ils s'aimaient et tout – là – on a commencé à – à ….

666. BOUH : A accepter /

667. BAKH : A accepter / Parce que mon frère a juré – sur le coran – si ce n'est pas elle – il n'accepte aucune autre fille / Et pour – euh – pour lui gâcher sa vie et tout – ma mère a – euh – ma mère n'a jamais eu la conscience tranquille / Et par la suite – on a fini par céder / Et croyez-moi c'était – euh – très …. – et même maintenant – malgré qu'on a tous fini par accepter et tout – mais on a encore du mal à accepter à cent pour cent /

668. ZEK : Donc vous la détestez /

669. BAKH : Non – non – moi personnellement je l'aime bien / Mais quand je pense plus tard euh….

670. BOUH : A la progéniture /

671. BAKH : Voilà / A la progéniture de mon frère / Dans quel monde différent ils vont grandir – quelle culture ils vont avoir /

672. BOUH : L'essentiel c'est la religion /

673. BAKH : Et quelle religion ils vont avoir / Voilà / Mais je suis sûr qu'il y en aura pas – même si leur père il – euh – il est musulman mais – c'est pas la religion seulement – euh – je sais pas moi – quelle culture vont-ils avoir – euh – une culture asiatique ou musulmane ou …

674. BOUH : C’est enrichissant d’avoir des cultures différentes – je ne pense pas que ça va leur faire du mal /

675. BAKH : Ils vont avoir du mal à se retrouver / Dans cette société et dans la société asiatique – ça – ça c’est évident / Euh – croyez-moi – c’est – c’est – euh …..

676. ENS : Bon – écoutons d’autres / RACH, qu’est-ce que tu as à nous dire ? /

677. RACH : Euh – je pense que pour que ça marche – il faut qu’on ait des choses en commun – pour faciliter les choses…. (*vidéo : 39mn 12*) :

678. ENS : C’est quoi avoir des choses en commun ? /
679. RACH : ça veut dire – euh – des ressemblances ….

680. ENS : Ah / c’est-à-dire les affinités qu’on peut avoir avec le conjoint /

681. RACH : C’est le côté culturel – euh – c’est lié au culturel /

682. ENS : Oui / Et est-ce que l’amour doit être plus fort que ça – euh – quand on est différent /

683. BOUH : La culture commune et la religion doit être au dessus de tout / Sauf l’amour – c’est la seule chose qui est …

684. BAKH : Ben voilà /

685. ENS : Pour toi – le mariage doit passer par la religion musulmane / C’est ça ? /

686. BOUH : Oui / C'est la chose qui m'est intolérable – mais pour moi – la fille – moi je peux me marier avec n'importe qui – pourvu qu'il soit de la même confession /

687. ZEK : Vous savez – euh – que dans notre religion – on peut se marier – euh – surtout le – euh – comment dire – le *medhèbe* …..

688. ENS : Le courant /

689. ZEK : Voilà / Le courant ….

690. BOUH : Alors – les chiites – ils ont une autre conception du mariage / Pas comme les sunnites

691. ZEK : Non / Chez nous c'est le malikite / Donc – tu n'as pas le droit de te marier avec quelqu'un qui n'est pas musulman /

692. BOUH : Moi – je ne me marierai pas avec un chiite – parce qu'ils n'ont pas la même vision que nous – pas la même conception du mariage que nous / Même s'il n'est pas mal du tout /

693. ZEK : Non – c'est pas ce que je veux dire / Vous avez parlé de religion /

694. BOUH : Oui /

695. ZEK : Vous avez dit que – euh – l'amour peut ne pas être important – euh – sauf la religion /

696. BOUH : Oui /

697. ZEK : Vous avez raison / Mais – il y a un obstacle / Par exemple – imagine que mon père n'est pas d'accord – et la religion est la même puisqu'il est musulman

/ Alors – mon père n’est pas d’accord – côté religion – et ça – euh – c’est une injustice – la religion est la même /

698. BOUH : Non – j’ai dit que les chiites …..

699. ZEK : ça – c’est le propre à l’Algérie / Par exemple en Egypte – la femme – elle peut se marier avec un chiite ou un non malikite /

700. ENS : CHIB – toi tu te marierais avec – euh – une étrangère ? /

701. CHIB : Mais bien sûr / (*rire général*)

702. ENS : Laissez-le parler – s’il vous plaît / Oui ? /

703. CHIB : Oui – pour moi – c’est le mariage idéal parce que – euh – je suis avec une femme espagnole et – euh – elle a un grand problème avec les parents /

704. ENS : Ce sont ses parents qui n’acceptent pas /

705. CHIB : Oui / Et elle est un peu plus âgée aussi /

706. CHIK : Mais à présent – tu es dans quelle étape ? /

707. CHIB : Je suis en train de voir comment la rejoindre /

708. ENS : Pourquoi – pourquoi tu veux te marier avec cette espagnole ? /

709. BAKH : C’est pour la rejoindre /

710. ENS : Attendez / C’est lui qui répond – il connaît mieux son problème /

711. CHIB : C'est parce que – euh – essayer de faire mes papiers – euh – je ne peux pas continuer de vivre ma vie euh - ici /

712. BOUH : Mais là – tu fais ton choix /

713. ENS : Je vois que – euh – on va essayer de – de – d'aller vers de petites conclusions – pour ne pas trop se disperser /

714. ZEK : Une première conclusion /

715. ENS : Oui – une première conclusion / Qu'est-ce que tu veux nous dire ? /

716. ZEK : Rien n'est parfait dans la vie / Rien n'est parfait /
717. ENS : Rien n'est parfait /
718. ZEK : On ne peut tout avoir / C'est impossible /

719. ENS : En fait – si on vous donnait à choisir entre un mariage de raison et un mariage d'amour / Voilà / Il va falloir réfléchir maintenant à tout ça / Entre mariage de raison et – mariage d'amour / Est-ce qu'il y a des avantages par ci par là / Est-ce que – euh – est-ce que euh – CHEH tout à l'heure avait dit qu'on pouvait combiner / Est-ce que – euh – c'est soit l'un ou l'autre / Est-ce que c'est les deux – est-ce que c'est – euh – je ne sais pas ….

720. CHER : Pour moi le problème ….

721. ENS : Oui /

722. CHER : Pour la meilleure solution à nos problèmes c'est de dialoguer avec tout le monde / Même si on ne trouve pas la réponse –euh- la réponse précise – on doit se mettre d'accord euh..

723. ENS : On va dire euh – concilier entre - euh – être d'accord avec les parents euh …

724. CHER : Etre d'accord avec les parents mais en même temps ne être en désaccord avec –euh – avec notre choix /

725. ENS : Avec le choix de soi-même /

726. CHER : ça veut dire – euh – combiner entre le cœur et le cerveau /

727. ENS : Et l'esprit / D'accord /

728. KHEI : Moi je veux dire les deux – mais je pense plus au mariage de raison – parce que je pense à – euh – plus tard – à mes enfants et … /

729. ENS : ET puis un certain moment – elle a raison – euh – bon – la vie c'est – euh – on sait pas ce qui nous attend et ….

730. BOUS : Mais quand tes enfants sont – euh – ils ont les possibilités – euh – de vivre – euh – mais la – euh – mais – euh – comment dire – euh – l'amour entre toi et – euh – et ton mari …..

731. CHER : Et pourquoi la personne aimée ne soit pas elle la personne parfaite / Pourquoi c'est pas lui l'homme idéal que les – euh – que les parents l'aiment aussi – pourquoi / Pourquoi l'idée dans notre cerveau (esprit) c'est la personne aimée qui est euh … / C'est pour montrer exprès que pourquoi l'amour c'est le contraire de la raison / Pourquoi penser comme ça ? /

732. ENS : Il est peut-être possible qu'on ait mal posé le problème au départ / C'est vrai / Soit l'amour soit la raison / C'est vrai – on s'est peut-être trompé /

733. BAKH : Oui / On peut avoir les deux /

734. ENS : On peut reprendre l'idée de CHEH qui disait qu'on pouvait combiner les deux / C'est une bonne conclusion pour notre travail / Pourquoi vouloir à tout pris les concevoir comme étant deux aspects contradictoires /

735. BAKH : ça – euh – ça c'est le truc des enfants – ils ont tous cette – cette – ils sont toujours en contradiction avec les parents / Généralement les personnes qui sont en train d'aimer – sont tout à fait le contraire de ce que les parents espèrent pour leurs enfants / Ils veulent toujours avoir un défi avec – euh – avec leurs parents /

736. ENS : D'accord / Nous allons nous arrêter là – et –euh – je vous remercie d'avoir participé à ce débat **-** euh – qui j'espère vous a permis à toutes et à tous de – de vous exprimer librement sur un sujet qui vous tenait à cœur. Merci et on se voit la semaine prochaine en cours. Au revoir/

Fin de la transcription

2- **Productions écrites**

I- **Groupe ayant assisté au débat** :

A- BENA: Sexe féminin - 22 ans – habitant à Aïn Youcef (12 km de Tlemcen) – père décédé et mère sans profession – Bac sciences.

« Chacun de nous a son propre opinion, sa propre définition. Pour moi personnellement, je trouve que le mariage traditionnel c'est d'être poussé par une raison à se marier, que ce soit pour de l'argent ou de l'arrangement entre les deux familles, ou un autre raison que pousse l'un des couples à choisir telle ou telle personne. Doit-on donc nous marier de cette façon ?

Envisager un mariage par intérêt est parfois probable mais en majorité des jeunes rêve, dés leur jeune âge d'un mariage d'amour. Et je pense que ce dernier est le plus crédible. Si on aime vraiment, l'amour ne va pas disparaitre du jour au lendemain, parce que par contre l'argent et les raisons peuvent s'envoler dans (en) une seconde.

Se marier par amour c'est donner vie au sentiment et c'est la plus belle chose qui puisse nous arriver . Mais il y a des obstacles, par exemple les parents ou de la culture de l'environnement social qui s'y oppose. Les jeunes gens aboutissent à des mariages traditionnels et ce dernier finit généralement par un divorce en créant de grands problèmes.

Le mariage traditionnel, on impose un choix aux deux personnes qui vont se marier : le couple durera moins et le mariage aussi.

Pour cela, il faut donner aux personnes une raison plus rassurante que l'amour. Il faut aimer quelqu'un de bien, c'est le choix de la personne qui est le plus important. Mais qu'est-ce qu'un bon choix ?

B- BOUH : Sexe féminin – 21 ans – née à Alger – Habitant au centre ville de Tlemcen – père, pilote de ligne – mère, hôtesse de l'air – Bac : sciences exactes.

« Il me semble qu'avant de pouvoir choisir le genre de mariage que l'on veut avoir, il faudrait tout d'abord définir le sens et l'essence même du mot mariage d'une part et d'autre part, il faudrait aussi essayer de cerner les divisions du mariage à savoir le mariage de raison dit traditionnel et le mariage d'amour.

Tout d'abord, que signifie le mariage ? Est-il un contrat entre deux personnes qui s'aiment et qui veulent fonder une famille ensemble ? Ou bien est-il un engagement sacré qui lie deux êtres durant toute une vie ? Ou est-il simplement l'occasion d'acquérir un statut social (cela est beaucoup plus vrai pour la femme que pour l'homme). Pour ce qui est de notre société (société conservatrice et profondément religieuse) le mariage ne peut être que de raison car c'est là où il prend tout son sens ou du moins le sens que l'on veut bien lui donner (le mariage conventionnel et traditionnel) ! En d'autres termes, le mariage qui ne sort pas des règles régis par l'Islam. Un mariage où la femme ne parle à son prétendant qu'après que celui-ci est venu demander sa main (à sa famille) et qu'après que ces derniers ont donné leur accord à cette union. Il peut y avoir aussi une vision plus conservatrice voire ultraconservatrice qui consiste à dire que le fiancé n'a le droit de voir sa future épouse que le jour du mariage. Vision soutenue par les non-citadins (pas tous d'ailleurs) mais plutôt ceux qui ne sont pas instruits et qui essaient de se raccrocher et de faire subir aux autres jusqu'auboutisme religieux comme pour mieux contrôler ceux qui les entourent par la même occasion..

Cependant, le mariage de raison n'est pas seulement une vision moyenâgeuse du mariage mais aussi et surtout une vision idéaliste et puriste, une vision quasi mystique de ce dernier.

Celle-ci ne présente pas que de mauvais côté, bien au contraire, elle possède des vertus que le mariage d'amour ne peut apporter. Il est vrai que le mariage de raison apporte un certain confort et beaucoup de garanties, car comme son nom l'indique, il fait appel à la raison, donc au bon sens. L'individu n'est pas aveuglé par l'amour qu'il porte à son conjoint ; alors, en toute clairvoyance, il peut faire son choix.

Quant on parle de mariage de raison, on parle implicitement des parents qui sont d'accord à 99% des cas et qui poussent parfois même leurs enfants à prendre cette décision. Donc, s'il y a approbation des parents, il aura forcément soutien de ces

derniers en cas d'échec. Cette assurance conforte les jeunes épouses à envisager l'avenir avec beaucoup plus de sérénité et d'apaisement. Et cela joue significativement dans la vie future du couple. D'autre part, les conjoints qui consentent aussi à ce mariage, consentent aussi à l'éventualité de faire des concessions. Le divorce, par voix de conséquence ne pointera pas son nez dés les premières altercations. Le mariage de raison voit l'amour entre les deux époux naître puis se construire, grandir et se solidifier avec le temps. Quant aux gens qui choisissent de faire un mariage d'amour, ils sont passionnés presque fusionnels au début mais malheureusement cet amour, au fil du temps, va s'effilocher et s'amoindrir jusqu'à ce qu'il devienne une petite étincelle qui ne peut entretenir un mariage. Il a été prouvé d'ailleurs scientifiquement que la passion ou ce que l'on appelle communément l'amour ne dure que cinq ans au grand maximum. Donc, si on construit tout son mariage autour d'une passion, cela ira inéluctablement vers un échec et parfois même au divorce. Le mariage d'amour a pour autre conséquence qu'il brave tous les interdits, la famille, les principes et même la société. Il commence par un combat et il ne peut finir que par un combat mais ce dernier ne sera plus avec les autres mais avec son conjoint. Si les amoureux ont fait une guerre avec leur entourage pour faire valoir leur amour, ils en feront autant pour leur couple. Ils ne feront aucun effort pour entretenir leur amour tant ils le considèrent comme acquis et attendent tant de choses de cet objet de désir qui est le mariage qu'après l'idéalisation il ne peut y avoir que la désillusion et donc, après l'euphorie, prend place la routine au quotidien corrosif qui range le couple et le vide de son essence qui est l'amour. A u premier conflit, le divorce s'invite à leur discussion : au début, c'est juste pour menacer l'autre puis l'idée fait son bonhomme de chemin et se concrétise finalement au bout de deux ou trois ans de vie commune.

Le divorce des gens qui font un mariage d'amour est d'autant plus fréquent que le laps de temps entre le mariage et le divorce est très court. Cela peut s'expliquer peut-être par le phénomène de lassitude qui s'installe après le mariage. Le conjoint paraît soudainement plus terne, moins intéressant, râleur et maniaque. Ces défauts qu'on n'a pas su déceler leurs longues discussions resurgissent au grand jour et apparaissent dés lors comme une trahison. L'homme qu'on a pu aimé n'est donc

qu'une imposture. La vie qu'on a pu rêvé n'est donc qu'une utopie. Tout retombe comme un soufflet. Tout s'écroule aussi vite qu'il ne s'est élevé.
Pour ma part, le mariage de raison est un gage de réussite pour les raisons que je viens d'évoquer (car on sait à quoi s'en tenir) alors que le mariage d'amour repose sur quelque chose de solide qui est tellement insaisissable et éphémère qu'on ne peut à mon sens se fier à ce seul critère.

C- CHIB – sexe masculin – 21 ans – lieu de résidence : Hennaya (banlieue de Tlemcen) – père commerçant et mère sans fonction – bac lettres et sciences humaines.

« Bonjour, aujourd'hui je vais donner mon avis sur un domaine, c'est le mariage traditionnel.
Je suis contre le mariage traditionnel. Oui je suis contre parce que il viendra le jour que j'épouse une femme alors il faut bien que je l'aime et qu'elle m'aime aussi.
Si le mariage traditionnel nous oblige d'accepter une femme que mes parents ont choisie pour nous, pourquoi pas moi qui la choisis ? Parcequ à la fin, c'est moi qui dois vivre avec elle. Comment vivre avec une femme que je la connais même pas. Et peut-être que c'est pas mon goût de femmes. Peut-être qu'elle est blonde et moi je préfère les brunes. Pour moi, la base du mariage c'est l'amour. Je préfère le mariage d'amour parce qu'il est parti d'une bonne cause : c'est aimer. Je veux vivre une bonne aventure avec ma fiancée, je veux qu'elle reçoit mes sentiments, je suis un être humain, j'ai un cœur pour aimer.
Je suis contre ce mariage traditionnel parce que je ne veux pas me marier à l'âge de 22 ans et divorcer à l'âge de 23 ans. Je trouve ce mariage injuste parce qu'il condamne la personne. Si moi je ne peux pas supporter le mode de vie dans ce pays malgré que je suis célibataire, comment je le supporterai marié et avec une femme que je n'aime pas et j'ai pas la moindre idée sur elle. Peut-être qu'elle aussi elle aime un autre homme que moi et ses parents l'ont obligée de m'épouser.
Je suis avec le mariage d'amour parce que je fais partie d'un monde moderne et je veux vivre à ma façon pour ne pas regretter après.

J'insiste sur ce mariage parce qu'on n'aime qu'une fois. Je ne sais pas si mes parents préfèrent le mariage traditionnel ? Parfois je me pose la question : est-ce que c'est ma faute si j'aime une femme espagnole. Est-ce que ce n'est pas une faute si elle est chrétienne ou plus âgé que moi. Et la question reste posée.
Finalement, je sais bien qu'est-ce que veut dire amour et sais bien que le mariage d'amour est plus efficace.
C'est mon avis et je regrette jamais.

D- BRAH: Sexe masculin – 22 ans – né à Oran – père retraité et mère au foyer – résident dans la banlieue d'Imama - Bac lettres et sciences humaines.

« Le mariage est la moitié de la religion chez tous les musulmans, notre bon dieu a obligé à ceux qui ont les moyens et craignent de tomber dans le pêcher (des relations sexuelles illégales) de finir et de continuer sa vie par le mariage.
Mais quel genre de mariage va-t-il choisir ? Est-ce le mariage d'amour ou de raison ?
Moi je parle du mariage dans la ville de Tlemcen, même si j'ai vécu à Oran pendant 13 ans, mes origines restent toujours ici.
On savait tous que la ville de Tlemcen, par rapport aux autres grandes villes du pays, a connu une certaine réserve et de culture pendant des années (*il voudrait dire, elle a connu une certaine civilisation et un passé riche culturellement*). Elle a connu des traditions des grands parents aux petits fils ……. Notamment des cérémonies, des fêtes (l'aïd, le mouloud…), les mariages.
Et le mariage a posé un grand conflit envers les gens, je vois que certains jeunes hommes dans les familles réservées, leur mère choisit la fille qu'on devrait épouser, même qu'il ne la connaît pas et après des années de mariage, naissent les problèmes et les malentendus puis ça sera le divorce, car je connais des cas comme ça dans notre famille, je constate qu'il n'y a pu de dialogue entre le couple ou certaine intimité et compréhension.
Pour moi, je suis pour le mariage d'amour, car sans amour la vie du couple ne dure pas longtemps, parce que si on connaît une fille, elle me plait, je vais faire le

premier pas : discuter, échanger des idées, voir son point de vue envers quelques sujets ……

Si elle me plaît et je lui plais, la relation va automatiquement continuer vers le meilleurs bien sûr Sans amour, il y aura un manque de fidélité, de confiance et de compréhension entre une relation du couple.

Le monde est devenu plus ouvert et plus cultivé et tout le monde sait ce qui est bien pour lui.

E- BOUR : Sexe féminin – 20 ans – Née et habite à Hmmam Bouhdjar (W. Aïn Témouchent) – Père, enseignant d'arabe – mère, secrétaire d'administration – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage c'est une union entre une femme et un homme qui se réunissent dans le but de construire une famille, maison, enfants etc.…

Mais le mariage d'aujourd'hui est totalement différent du mariage d'hier car il y en a ceux qui se marient pour avoir un but n qu'on appelle le « mariage de raison », il y a des hommes qui aiment se marier avec des françaises juste pour leurs papiers ; il y en a qui veulent se marier avec des femmes riches, leur but c'est leur argent. Par contre, hier (*autrefois*), ce mariage n'existait pas. Et pour moi, l'amour a existé au temps de nos parents. Hier (*autrefois*), un homme aime (*voudrait*) épouser une femme parce qu'il l'aimait car je vois ce cas au niveau de mes grands parents, 45 ans de mariage avec un vrai amour.

Le mariage traditionnel réussit à 80% car il est plus sérieux que le mariage d'amour. J'ai vu des cas de ce dernier qui ne réussissent pas. Aimer un homme, cinq ans après, il change complètement. Je pense que l'amour doit être après le mariage.

F- BAKH : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Tlemcen – père décédé et mère commerçante – Bac, lettres et sciences humaines.

« Pour moi, le mariage traditionnel peut être un mariage de raison ou un mariage d'amour et cela côté tradition mais concernant le mariage de raison, je pense qu'il a

beaucoup plus de chance de réussir que le mariage d'amour et je vous parle de ça en connaissance de cause. Je trouve que les personnes qui se marient par amour ce qui veut dire que les personnes se connaissent bien avant que le garçon ne demande la main de la fille car ces ceux-là sont aveuglés par l'amour, ils n'ont dieu que pour l'amour. Ils pensent qu'ils peuvent vivre que de d'amour et d'eau fraiche alors que c'est loin d'être le cas ; ils ne pensent même pas à l'éducation de leur progéniture. Des fois, le couple n'est pas sur la même longueur d'ondes, ce qui peut facilement nuire à l'éducation de leurs enfants parce que le niveau intellectuel est très important à mes yeux par rapport au niveau financier. Concernant le mariage de raison qui veut dire le mariage voulu ou bien le mariage arrangé et forcé et le mariage de raison (*voulu*) ce qui invoque l'accord des deux parties. Moi je dis que l'amour naît que quand les personnes sont intimes (*intimement liés*), complices et très proches l'un de l'autre. Et pour moi, ça, ça vient après le mariage et non pas avant, surtout dans une société telle que la nôtre, on ne peut pas se permettre cela, ça risque de nuire à notre réputation et surtout de toucher à l'honneur de la famille.
Ce que je veux dire c'est que personnellement je crois beaucoup plus au mariage de raison. Si on regarde autour de nous, je parle de nos parents et de nos grands parents, on remarque qu'ils vivent toujours heureux et la plus part d'entre eux se sont mariés un mariage de raison et ils ne se sont jamais connus avant le jour de leur mariage. Et pour le mariage forcé et arrangé, je suis complètement contre car pour moi, rien ne doit se faire sans l'accord des personnes concernées.

G- BER : Sexe féminin – 21 ans – Née à Sidi Bel Abbes et réside à Imama, banlieue de Tlemcen – Père, procureur de la république et mère sans profession – Bac, sciences de la nature et de la vie.
« Pour répondre à la question en toute franchise, je suis pour les deux mariages c-à-d- de raison et d'amour, parce que même si on parle de mariage de raison sans se rendre compte, on parle aussi de mariage d'amour parce que quand on est fiancé et qu'on commence à se connaître, impérativement les sentiments rentrent en jeu et cela regroupe tout genre de sentiments, que ce soit de la jalousie, avoir peur quand l'autre tombe dans des problèmes ou même maladie….

Tout ça, autour de l'amour, donc on retrouve dans un mariage d'amour et dans les deux cas de mariage, la réussite ou l'échec peut intervenir ; ça veut dire qu'on peut se marier par amour et échouer dans la relation comme on peut se marier par raison et échouer aussi, c'est-à-dire que rien n'est garanti ou sûr ; parce qu'on est des êtres humains et l'échec et la réussite existe avec nous et cela me fait revenir à dire que rien ni même personne n'est parfait.

H- RACH : Sexe féminin – 18 ans **-** née à Tiaret et réside à Bouhennak banlieue de Tlemcen – Père, ingénieur des forêts et mère, sage femme – Bac, scientifique.

« Avant de commencer, je tiens à préciser que le mariage est un lien sacré qui unit deux êtres humains. Ce lien n'a pas été fait par hasard et pour cela, il est très important de bien s'organiser moralement et matériellement pour faire ce bon choix qui va être le point de départ d'un long chemin.

Si le départ a été bien organisé, le mariage aura plus de chance de réussir et de durer longtemps.

Contrairement aux idées reçues, ce n'est pas toujours le mariage de raison qui va durer alors que le mariage d'amour est condamné à une fin très proche. Et si on va divorcer, on dira que c'est le fruit d'un amour fou et aveugle.

Si on veut que ce lien dure, il va falloir répondre à tous les autres critères :

Le niveau culturel et matériel, la religion et si l'on a beaucoup de points en communs, ça va faciliter la vie après le mariage. Je ne parle pas de cette liberté de choisir l'homme ou la femme de sa vie, je pense que le bon Dieu nous a laissé librement le choix ; donc le problème ne se pose pas ici (faire le choix). Le problème pour moi réside dans le choix même : comment il est ? Est-ce qu'on a fait le bon choix ou pas ? Et quel est le bon choix en fait ?

Il en résulte qu'un mariage réussi ou un mariage qu'on espère réussir doit être un mélange entre la passion et la raison, sans négliger que c'est un lien qui demande encore beaucoup de sacrifices de la part des deux. »

I- BENM Sexe féminin – 20 ans – née à Blida et réside à Imama (Tlemcen) – Père médecin spécialiste et la mère, médecin généraliste – Bac, sciences de la nature et de la vie.

« D'après ce qu'on voit aujourd'hui, les mariages traditionnels dits mariages arrangés, ont été beaucoup plus répandus et fréquents dans les générations qui nous ont devancées. Ce type d'union qui a pour but principal celui de fonder une famille selon les critères demandés par la société ou par les familles des deux parties est malheureusement une union qui ne prend pas en considération les sentiments et l'amour. En voyant les statistiques, on constate que les mariages de raison durent plus longtemps que les mariages d'amour.

Moi, à mon avis, cela est dû au fait que les mariages de raison ont déjà été programmés tout au début pour durer, c'est-à-dire d'accepter tout ce qui doit venir du conjoint(e), du moins d'essayer pour l'intérêt des deux familles qui ont arrangé cette union, alors que dans les mariages d'amour cela ne dépend que des deux membres principalement concernés. S'ils s'acceptent, le mariage est une réussite mais dans le cas contraire, c'est un échec. C'est la liberté de choisir, d'accepter ou de ne pas accepter qui entre en jeu. Si je prends l'exemple de mon arrière grand-mère, son mariage de raison, où elle n'avait pas la possibilité de refuser l'homme qu'on lui avait imposé, n'ayant pas la possibilité d'exprimer ses désirs, elle ne pouvait pas dire qu'elle n'accepte pas telle ou telle chose parce que, dans le cas contraire, son mariage aurait été un échec, alors que c'était une réussite.

A mon avis, les mariages doivent être une combinaison d'amour et de raison, sans les deux, on ne peut pas être heureux dans une vie de couple.

J- BEST : Sexe féminin **-** 19 ans – née et habit à Tlemcen – père retraité et mère au foyer – Bac, lettres et langues étrangères.

« Dans notre société, tout le monde juge que le mariage de raison est plus durable que le mariage d'amour en prenant en considération le mariage de nos parents sans voir le changement de générations ni le changement du mode de vie.

Pratiquement, toutes les filles de cette époque fuient en mariage d'amour *(dans le sens de se réfugient, ou préfèrent)* et elles disent que si vraiment faudra-t-il qu'elles se marient, alors elles préfèrent choisir leur mari elles-mêmes et assumer après.
Et si la fille d'aujourd'hui a le droit de porter le pantalon et de sortir chercher sa voie (son avenir) contrairement à nos ancêtres, alors pourquoi la priver de choisir son mari ?
On dit, et rien ne le prouve, que 1 sur 4 des mariages d'amour échoue. Je n'arrive pas à comprendre quelle est la différence entre le mariage de raison ou d'amour ? Simplement que dans le 2ème, il y a l'amour en plus, alors est-ce que ce dernier est une raison pour divorcer ? Bien au contraire.
A mon avis, je suis totalement avec le mariage d'amour car il faudra mieux vivre avec l'amour avant le mariage et après, mieux que de le vivre simplement après.

K- <u>BOUT</u>: Sexe féminin – 20 ans – Née et réside à Al Amria (Wilaya de Aïn Témouchent) – Père, commerçant et mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

« Pour moi, je suis d'accord avec le mariage d'amour parce que ce mariage est réussi par opposition au mariage de raison. Et pour mon point de vue, c'est que la période des fiançailles, et le garçon quand il demande la main à la fille, peut se dérouler entre eux une acceptation spontanée (et le contact physique) le social et le culturel, les deux peuvent vivre les avantages et les inconvénients de chacun. Ils doivent réfléchir tous les deux et faire des efforts pour s'accepter et accepter la vie comme elle est. Et chacun doit prendre la responsabilité de son choix. Et aussi, dans le mariage d'amour, il y a entre la fille et le garçon un dialogue, c'est-à-dire que ce dernier (le dialogue) précise la mentalité et la pensée de chacun d'entre eux et que les deux puissent mieux se connaître. Par exemple, même s'il y a un écart social ou culturel entre les deux, ça ne pose pas de problème parce que tous les deux sont contents du choix qu'ils ont fait et ils s'aiment. Dans la période des fiançailles, l'acquisition de l'amour et le respect doivent être présents. Mais le mariage de raison pose des problèmes parce que généralement c'est les parents qui imposent

leur opinion et leur jugement à leur enfant et ne donnent pas la liberté de choisir un mari, surtout pour les filles. Ils ne les laissent même pas communiquer avec le garçon qui est venu demander sa main. C'est pour cela que le problème se pose parce que cette fille n'a pas la chance de connaître la personne qui a demandé sa main. Le même problème se pose aussi pour le garçon, il ne connaît pas la mentalité de son épouse et ça provoque de grands problèmes qui en résultent en fait le divorce. »

L- KHEI: Sexe féminin – 23 ans – Née et habite à Aïn Témouchent – Père, retraité et mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage traditionnel veut dire se marier avec une personne que tu ne connais pas, qui ne vit pas avec lui une histoire d'amour (une relation d'amour).

Le mariage de raison ne veut pas dire se marier forcément avec une personne (de manière forcée ?).

Chacun des deux a des bienfaits et un charme. EX : vivre une histoire d'amour, c'est quelque chose de magnifique et après le mariage, je peux dire que c'est le paradis mais on toujours sentir et vivre dans cette joie. Est-ce que la personne qu'on va aimer va nous épouser à la fin ? Bien sûr que non, parce que chacun a son destin.

Chacun de nous rêve de vivre une histoire d'amour qui se termine par la joie mais c'est un vœu un peu lointain.

Moi personnellement, j'aime vivre une histoire d'amour et me marier avec un jeune que je connais bien et que j'aimerai mais je préfère mieux me marier d'une façon raisonnable. Moi, j'aime vivre les choses du côté idéal parce que si je vais me marier avec mon amour je risque et j'ai peur de regretter mon choix, peut-être je ne vais pas pouvoir réaliser le vœu de mes enfants plus tard (les moyens) parce que aimer une personne c'est l'accepter comme il est, riche ou pauvre (je ne cherche pas leur niveau social ni même intellectuel).

Le fait de dire amour, c'est-à-dire loin de la raison, c'est qu'il est irréel (aveugle), rien que les sentiments, c'est le cœur qui commande. Mais dans le mariage de raison, on pense de façon réelle et logique ; je peux dire qu'on est plus conscient

parce que je vais penser à plus tard, à l'avenir réellement (à ma situation plus tard et à mes enfants). Est-ce que je peux réaliser leurs vœux (*subvenir à leurs besoins*), leur donner ce qu'ils veulent ?
Après tout, le mari, c'est moi qui l'ai choisi, malgré que je ne le connais pas et que je n'ai pas vécu avec lui une histoire d'amour : j'étais libre de mon choix et même que j'ai eu la chance de le connaître avant le mariage.
Dans notre religion, nous avons une période pour le connaître mieux, lui parler d'une façon plus organisée.
Si on va comparer entre ces deux mariages, on va trouver que le divorce est plus fréquent dans le mariage d'amour mais pas toujours.
Le mariage de raison est mieux pour nous et le plus réussi par rapport à l'autre et ça ne veut pas dire que le mariage d'amour finit toujours par le divorce parce que chacun de nous a son destin. Mais il faut qu'on soit un peu raisonnable et qu'on voit ce que dit l'islam à ce sujet. »

M- CHERB : Sexe féminin – 20 ans – Née et réside à Tlemcen – Père, médecin et mère, enseignante de sciences nat. au lycée –Bac Sciences de la nature et de la vie.

« Dans notre temps, peu de gens connaissent le mariage traditionnel et on dit qu'il y a deux genres même si moi je ne vois pas la différence parce que le mariage de raison deviendra forcément un mariage d'amour.
Moi personnellement, je suis contre le mariage traditionnel à cause des sentiments des autres. On ne peut pas aimer quelqu'un sans le voir ou le connaître et quand on parle de mariage traditionnel c'est choisir pour les autres, ce qui n'est pas juste.
Pour le mariage de raison, la mère choisit pour son fils la fille qu'elle aimera et elle voit surtout sa famille et ses traditions. Elle ne voit pas le côté de son fils si elle va lui plaire ou non là, c'est bien ! C'est pour ça que j'ai dit que le mariage de raison deviendra un mariage d'amour, parce que même s'ils se sont rencontrés par leurs familles, ils peuvent s'aimer.
Pour moi, le mariage actuel = mariage d'amour et c'est bien, mais (*dans le sens de à condition de*) si cet amour est partagé entre les deux, parce que quand on aime, les

autres nous aiment. Et pour moi, quand tout le monde m'aime, je ne serai pas malheureuse.
Il y a des parents qui forcent leurs filles à se marier avec des hommes qui ne sont pas bien mais ils d'autres choses. Et même si la fille sait qu'elle va être malheureuse, elle accepte pour faire plaisir à ses parents, ce qui va devenir plus tard le fils et sa maman.
Pour finir, je dirai qu'il faut faire ce nous dit notre cœur et nos sentiments. »

N- BOUC : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Nedroma (50 km de Tlemcen) – Père, sans profession et mère au foyer – Bac lettres et sciences humaines.

« Dans notre vie, on a des choses à faire et des choses à respecter puisque nous sommes des êtres humains et nous sommes dans une société. Mais il y a des moments où on a le droit de choisir, par exemple le mariage mais la question qui se pose : est-ce que nous avons raison d'avoir le choix ou sommes-nous obligés de respecter nos parents ?
Moi personnellement, je suis contre le mariage traditionnel parce nous sommes des êtres humains et lorsqu'on parle des êtres humains on parle de liberté de penser et de choisir et la liberté d'aimer ou de détester et c'est ce qui nous donne un mariage réussi, et ça, on ne le trouve pas dans un mariage traditionnel. J'ai un exemple : une maman a ordonné à son fils d'épouser une fille mais lui il ne l'aime pas et elle non plus ne le supporte pas. Alors à la fin ils sont arrivés au divorce. Par contre, une fille qui aime un homme et qu'il l'aime, après le mariage, même si elle voit des choses bizarres chez lui ou bien il se montre autrement, elle l'accepte parce qu'elle l'aime et la même chose pour lui : donc l'amour avant tout.
A la fin, je dis que sauf le mariage actuel de la liberté qui réussit et sauf l'amour qui reste. »

O-CHEH: Sexe masculin – 21 ans – Né à Nedroma et réside à Sabra (W.Tlemcen) – Parents retraités de l'éducation nationale – Lettres et langues étrangères.

« Le mariage traditionnel : amour ou raison ?
La société a posé ces deux thèmes. Avant tout, je pose une question : que veut-on dire par mariage d'amour et que veut-on dire par le mariage de raison ?
Le mariage d'amour pour moi veut dire deux choses : soit, amour pour des raisons, ça veut dire qu'on aime une personne pour son physique, soit l'amour pour l'amour.
Le mariage de raison pour moi veut dire deux choses :

- Une raison qui se base sur les intérêts matériels, comme l'argent.
- Une raison qui se base sur l'amour.

Donc à partir de tout ça, on va voir une relation entre la raison et l'amour.
Donc pour moi, on peut combiner les deux thèmes et on va aboutir au mariage, on peut dire parfait avec un autre thème : raison = amour.
A la fin, je dis que le mariage est une chose très grande et pour ça, il peut y avoir les côtés positifs du mariage et la réalité de tout ça.
Maintenant il faut voir comment on arrive à réussir ce mariage, les moyens pour réaliser ça et on laisse tomber les idées de mariage d'amour ou de raison c'est le même. »

P- BOUS: Sexe féminin – 19 ans – Père décédé et mère enseignante – Née et réside dans la banlieue de Tlemcen **-** Bac, lettres et sciences humaines.

«Premièrement, je dois dire que le mariage est un grand événement dans ma vie et c'est très sérieux parce qu'il s'agit d'un avenir pour l'éternité. Moi, je m'intéresse pas comment va être mon mariage mais ce qui est après.
Mon opinion sur le mariage d'amour ou de raison c'est qu'on n'est pas libre de choisir comment va être parce qu'il y a plusieurs choses qui rentrent en jeu comme la tradition et la religion de mes parents.
Alors, je ne suis ni pour les deux ni contre mais de préférence que je prends les choses positivement.
Je préfère le mariage d'amour dans la situation quand je suis en colère avec mon mari parce qu'entre les amoureux, il y a la paix, si je peux dire.

Alors que l'un respecte l'autre pour que le deuxième soit satisfait et c'est toujours la femme qui s'inquiète pour son mari et vis versa….

Pour le mariage de raison, ce qui est bien que la femme soit plus satisfaite sur l'avenir de ses ta vie. On ne vit pas que pour l'amour, il y a plusieurs choses intéressantes dans la vie. Et si je reviens au mariage de raison, il est bien dans un côté mais dans un autre côté, on ne peut pas penser qu'à mes enfants et les futilités de la vie. Moi aussi je suis un être humain, j'ai mes sentiments et j'ai le droit de vivre un bonheur.

Enfin, je veux dire que dans ce temps que nous vivons est très difficile de choisir parce que les deux cas font peur parce qu'il y a trop de divorce. Alors, ça sera difficile et que tout ça revient au *Mektoub*. Mais quand je dis *Mektoub*, ça ne pas dire que je choisis une chose qui n'est pas bien. Je dis que le bon Dieu ne fait que du bien, c'est à nous de faire le bon pas, parce que l'être humain peut choisir. »

Q- <u>CHERF</u> : Sexe féminin – 23 ans – Née et réside à Tlemcen – Père, commerçant et mère au foyer – Bac, lettres et langues étrangères.

« Tout d'abord, pour le mariage traditionnel, c'est de respecter de suivre les traditions, les coutumes, les lois comme nos pères et nos aïeux les ont suivies.

Est-ce que cette génération supporte (*dans le sens de préférer*) le mariage de raison ou le mariage d'amour ?

Alors surtout que je suis une fille appartenant à cette génération, je donne mon avis sur cette problématique que : je ne suis ni pour ni contre ; personnellement je veux intégrer les deux à la fois. Mais comment ça ?

Premièrement, je suis pour :

L'idée qui m'a poussé à dire que je suis pour, c'est parce que :

Il ne faut pas surtout oublier que nous sommes des musulmans, alors, l'islam dit que la place des parents qui doivent donner leur point de vue est obligatoire parce que leur présence ou bien dire oui ou non.

Il faudrait savoir aussi que la tradition joue un rôle dans notre société : il ne faut pas laisser les coutumes des grands-mères et grands pères et aller vers le contraire.

Je crois que les parents préfèrent le mariage de raison parce que ce dernier se base surtout sur : comment faut-il utiliser son esprit envers cette problématique ? Autrement dit, comment accepter cette personne ? Est-ce qu'il est bon ou au contraire ? Comment sa fille doit vivre avec lui par exemple : le niveau d'éducation, ses études, sa pensée ? C'est l'instinct de nos parents qui aiment toujours le bien pour leurs enfants.

Deuxièmement : je suis contre :

C'est la fille qui doit se marier, alors, il faut prendre en considération son opinion, oui ou non ! Parce que c'est elle qui va vivre toute seule sa vie et non ses parents.

L'amour joue un rôle très important dans la vie du couple.

La fille doit connaître son mari prochain car après le mariage il ne peut pas y avoir des conflits et des soucis entre eux.

Car je vais donner l'exemple d'une fille qui n'a pas voulu se marier avec une personne qu'elle a connue et malheureusement elle dit non mais ses parents disent oui. A la fin, elle se marie avec lui et maintenant elle mène une vie malheureuse et elle a beaucoup de problèmes et des conflits avec son mari. Et le pire de ça c'est qu'il s'est remarié une deuxième fois. Pour moi, c'est grave car les parents de la fille n'avaient pas pris en considération sa propre opinion.

Pour conclure, vous devez mélanger les deux visions, accepter l'ordre des parents parce que se sont des parents en premier lieu mais il faut respecter l'avis de la fille. »

R- <u>CHIK</u>: Sexe féminin – 19 ans – née et réside à Tlemcen – père, retraité et mère au foyer – Bac, sciences de la vie et de la nature.

« Le mariage traditionnel est un ensemble de coutumes et de traditions suivant les cultures et les religions de chaque pays et régions ; c'est pour ça que l'on ne peut pas donner une définition exacte de ce terme parce que les manières de voir les choses sont différentes et chacun a son point de vue. A partir de cette synthèse, on distingue deux sortes de mariages qui existent dans notre société : il y a le mariage

basé sur la raison et l’autre fondé sur l’amour. Mais, quel est le mariage qui réussit dans la vie ?

Pour moi, le mariage parfait est celui qui ne néglige ni la raison ni les sentiments ; c'est-à-dire : La première démarche que la fille doit faire c’est de ne pas être indépendante de sa famille parce que la fille ou la femme est un être vivant très fin et très sensible. Même si une femme a l’habitude d’être forte et qu’elle assume sa responsabilité, elle ne peut pas se protéger toute seule, c’est pour cela que j’insiste sur ce côté-là. Si la fille refuse les points de vue de ses parents et elle ne leur obéit pas en se mariant avec une personne aimée, il viendra le jour où il y aura des conflits avec l’époux et ça se termine par un divorce. A ce moment-là, il lui faudra le soutien et la protection de sa famille et elle y reviendra forcément.

Ce n’est pas le cas pour l’homme ou le garçon parce que lui, il a la liberté, il peut se marier et divorcer comme il veut.

En ce qui concerne les parents, il faut avoir un esprit ouvert et surtout d’inciter le dialogue dans la famille. Si une personne demande à un père la main de sa fille ou si la fille présente à ses parents une personne qu’elle aime et qui veut se marier avec elle, il faut d’abord analyser la situation et voir le côté négatif et le côté positif de ce mariage et à la fin, il faut que les arguments donnés pour les parents puissent convaincre la fille parce que c’est sa vie et son avenir.

Le bon Dieu nous a créé avec un cerveau et en même temps un cœur. C’est ça qui confirme que chacune de ces parties sont très importantes pour prendre (*trouver*) la solution dans une telle situation ; le dialogue et l’esprit ouvert dans la famille aboutissent toujours à la bonne voie. »

S- BOUZ : Sexe féminin – 18 ans – née à Constantine et réside à Tlemcen – Père, fonctionnaire et responsable à la wilaya et mère au foyer – Bac lettres et sciences humaines.

« Pour ma part, je suis contre le mariage de raison et cela a cause à cause de plusieurs raisons :

Pour commencer, le mariage traditionnel nous oblige à épouser quelqu'un qu'on ne connaît pas et dont on ne sait rien du tout, ni sur les qualités, ni sur ses défauts ni sur sa façon de penser et même dans des cas où qu'on ne va pas jusqu'à la nuit de noce. Contrairement au mariage d'amour, là où on connaît la personne qu'on va épouser, certes pas sur tous les côtés mais à la rigueur, on connaît l'essentiel et c'est pour cela qu'on l'a aimé. Et si on a fait ce choix, c'est qu'on doit l'assumer. Mais moi, si je me marie un mariage d'amour, je ne vais pas le regretter, qu'il soit par la suite (*après le mariage*) bon ou mauvais, ça sera mon choix et je dois l'assumer. Contrairement au mariage de raison, ça ne sera pas mon choix et je vais être malheureuse, donc je vais regretter doublement et c'est ça qui n'est pas bien.
Moi, j'estime que si j'ai atteint l'âge du mariage, c'est que je sais ce que je fais et je sais prendre les décisions qui me concernent toute seule. L e mariage est une chose très importante dans la vie et c'est pour cela qu'il faut laisser la personne concernée choisir par elle-même l'homme ou bien la femme avec qui il ou elle veut vivre pour qu'on ne puisse pas un jour ou l'autre vous reprocher quoi que ce soit. »

T- ZEK: Sexe féminin **-** 20 ans – Née et réside à Tlemcen – Père, avocat et mère, enseignante – Bac, sciences islamiques.

« Je pense que ce qu'on veut ici par le mariage ou par amour : le choix. Donc, la problématique qui se pose ici est : selon quels critères mon choix d'épouser quelqu'un et qui sera basé, sur l'amour ou sur la raison ?
Moi personnellement, je ne peux pas répondre à cette question précisément parce que ce choix dépend des circonstances et les conditions qui entourent le moment de choisir (le moment où je serai très sérieuse).
Si je parle de mariage traditionnel, il faut d'abord préciser le concept qu'on soutient, car dans notre société et selon, mes propres analyses, il y a trois concepts :

1- Un mariage traditionnel basé sur les calculs financiers
2- Un mariage traditionnel basé sur le côté personnel et je veux dire : comportement – mentalité **-** ambition – personnalité – la pratique de la religion..

3- Un mariage traditionnel qui arrange les deux premiers concepts que j'ai donné. Le premier concept se trouve beaucoup dans notre société et même on peut dire que la plus part des familles croient en ce genre de mariage.

Le deuxième concept se trouve surtout chez certaines Conservatrices et pratiquant la religion.

Le troisième est cru (*adopté*) chez certaines familles intellectuelles et ouvert d'esprit et ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas pratiquants.

En ce qui concerne le mariage d'amour, je vois aussi qu'il y a trois cas :

1- L'amour fou qui est accompagné par de grandes différences entre les deux mariés et malgré ça, ils insistent sur cet amour qui ne prend pas en considération l'absence de l'équivalence culturelle (mariage mixte entre musulmans et chrétiens), l'équivalence financière (un pauvre avec une riche). Les psychologues considèrent ce genre d'amour comme une maladie.

2- Faire le choix selon tel ou tel critère et après, tomber amoureux.

3- Un amour fou accompagné d'une disponibilité de conditions raisonnables. Ces gens sont rares et ils ont beaucoup de chances.

En plus, je dois dire qu'il n'existe pas de vérité absolue. Toutes ces normes et concepts changent et diffèrent selon l'époque, l'espace, la génération etc. Mais généralement, au moment actuel, nous ne sommes pas libres dans notre choix dans notre société et ceux qui libres, ne sont pas nombreux.

J'ajoute aussi que la durée du mariage jusqu'à la mort n'est pas garantie : soit le mariage traditionnel ou par amour et même le mariage qui dure jusqu'à la mort ne veut pas dire qu'on était heureux. Rien n'est parfait dans cette vie car la vie n'est pas régulière et 1 + 1 ne font pas toujours deux. »

Remarque : L'étudiante représentée par le symbole « **CHER** » a participé au débat mais n'a pas composé à l'épreuve écrite car elle avait au même moment un examen dans un autre module.

Textes produits par les étudiants n'ayant pas assisté au débat :

1- **LEI** : Sexe féminin – 19 ans – née à Médéa (Blida) – Père retraité – Mari, étudiant à l'institut de Sonelgaz (Blida) – Bac, sciences islamiques.

« La famille est le noyau de la société qui se construit par le mariage. Mais quel type de mariage qui nous assure une vie heureuse ?

Un mariage de raison c'est accepter cet homme qui veut se marier avec moi, faire une fête de mariage puis avoir des enfants, sans avoir le vrai goût du mariage.

D'abord, quand j'aime quelqu'un, j'ai déjà l'occasion de le choisir à mon choix et pas parce que mes parents le voient comme le meilleur pour moi avec sa voiture et son poste de travail et sa grande maison. Non, mais c'est parce que je le vois comme le brave homme dans mes yeux.

De plus, j'ai eu le temps de le connaître et de comprendre son caractère bien comme il faut : qu'est-ce qu'il aime ? Qu'est-ce qu'il n'aime pas ? Quels sont ses rêves ?....en plus du temps des fiançailles. Donc, j'ai bien le temps de comprendre mon futur mari, mais pour le mariage traditionnel, on n'a que la période des fiançailles pour faire sa connaissance.

D'une part, j'ai l'occasion de vivre mes rêves avec mon futur mari et de connaître ses rêves et de tracer notre avenir ensemble et on ne trouve pas de problèmes après.

D'autre part, et c'est ce qui est important dans notre vie, c'est quand la femme aime son mari, elle n'est pas obligée de demander trop de choses dans ce qu'on appelle « El Mahr » *(la dot*). Exemple, moi, j'aime trop mon mari et alors on n'a demandé que trois millions, une parure et un *karakou* (genre de kaftan) par rapport à ma sœur ainée qui a choisi le mariage traditionnel, on a demandé 10 millions + une parure + une gourmette en or + *Kaftan* , et vraiment c'est trop !

En conclusion, nous sommes en 2006, nous ne sommes plus à l'antiquité, maintenant la femme est plus cultivée qu'avant. Elle étudie, elle travaille, elle ouverte au monde et elle est capable de choisir l'homme qui est le meilleur à ses yeux et qu'elle aime avant de se marier avec lui et qui peut la comprendre après le mariage. »

2- **AHM** : Sexe masculin – 20 ans – Née et réside à Maghnia (60km de Tlemcen) – père, entrepreneur en bâtiment et mère au foyer – Bac, sciences de la nature et de la vie.

« Le mariage en tout cas c'est très important pour continuer la vie sur ce globe et aussi il est écrit dans le coran que ça, il est nécessaire.

On peut définir le mariage comme une responsabilité entre les deux mariés (homme te femme) et il y a plusieurs possibilités ou différences entre les mariages. On peut écrire deux : le mariage de raison et le mariage d'amour. Donc, quel est le mieux ou le bon mariage où l'on ne trouve pas beaucoup de problèmes, ou comme on dit : le divorce ?

Moi, je préfère choisir le mariage d'amour parce que l'amour donne au mariage un goût spécial. Aussi, les amoureux ne trouvent pas de barrières ou de problèmes avant ou après le mariage parce que ces deux amoureux se connaissent bien. Enfin, on trouve la volonté chez les deux mariés pour faire ce mariage et aussi pour bien commencer cette relation après le mariage.

Mais le mariage de raison pour moi c'est un mariage de bisness et de profit et il ne part pas loin *(n'ira pas loin*) et la fin de ce mariage c'est le divorce. »

3 – TAW : Sexe masculin – 22 ans – Père militaire et mère au foyer – Habite à Sidi Djilali (50 km au sud de Tlemcen – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage est une relation très importante dans la vie de chaque personne mais le problème qui se pose c'est la façon de ce mariage et pour quelle raison ?

D'abord, il y a le mariage de raison qui se base sur l'argent et c'est naturel et l'autre c'est le mariage d'amour. Alors, quel est le meilleur ? Et pourquoi ?

Pour moi, le mariage traditionnel qui se base sur l'amour, c'est le meilleur parce que c'est un mariage exemplaire et à travers l'expérience, c'est le plus réussi que le mariage de raison.

Et la structure et la religion dans mon petit village poussent les gens à suivre le premier, c'est-à-dire nos pères trouvent (*suivent*) la tradition dans ce village.

Et je vois que (*nara enna*) notre prophète de nous marier avec la femme qui suit la religion et il trouve ça mieux qu'on se marie avec la femme qui a beaucoup d'argent ou d'une famille noble ou de bonté. Et on trouve aussi (*nadjid kadalika*) que les sentiments sont plus forts que l'argent et le mariage traditionnel est très simple et plus facile que l'autre.
Et toujours à travers l'expérience, on trouve que de mariage de raison est condamné par l'argent mais le mariage d'amour c'est vivre dans la fidélité.
Toujours dans le mariage de raison, il y a une pression sur l'un des mariés, que se soit la femme ou l'homme, c'est pour ça que la relation ne reste pas longtemps.
Enfin, le mariage est une relation pour vivre sous la bénédiction de dieu. »

4- **SAM** : Sexe féminin – 20 ans – Née et réside à Béni Saf (60 km au nord-ouest de Tlemcen) – Père, maçon et la mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage c'est une relation entre un homme et une femme et ils vont construire une maison (*fonder un foyer*), avoir des enfants. Alors, il faut prendre la bonne décision et prendre les choses au sérieux. La femme doit voir et connaître le mari qu'elle va épouser et sa mentalité et le mari aussi parce que c'est une question d'avenir, ils vont passer le reste de leur vie ensemble, bien sûr, si la relation réussit.
A notre présent (*actuellement*), je ne pense pas qu'il reste beaucoup de mariage traditionnel : un homme prend une femme (*yeddi : dans le sens de se marier avec une femme*) qu'il connaît ne pas ou le sens contraire. Pourtant, le mariage traditionnel a été réussi dans beaucoup de cas où quelqu'un se marie avec une femme qu'il n'a pas connue, peut-être que sa mère le lui a choisie et il peut réussir et il se peut le contraire.
Et il y en a qui s'est marié en amour, et bien le mariage a été détruit par des problèmes. On trouve des cas qui se sont mariés par amour et la relation a été réussie et leur vie a été pleine de joie et de bonheur.
A mon point de vue, je pense que le mariage traditionnel, ça se peut il réussit et il peut détruire le mariage et je pense que chacun a son destin.

Et je termine par : si l'homme qui va se marier est bien, alors il prendra une femme bien. Et si l'homme est mauvais, alors il prend une femme mauvaise.
Alors, je suis pour et contre le mariage traditionnel. »

5- **FAT** : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Remchi (20 km de Tlemcen) – Père, chauffeur de taxi et la mère au foyer – Bac, lettres et langues étrangères.

« Actuellement, la plus part des jeunes veulent se marier après une histoire d'amour parce qu'ils croient qu'à travers cette histoire, ils vont arriver à choisir leurs maris. Le choix se réalise après une bonne connaissance de l'autre.
Moi personnellement, je suis d'accord avec eux jusqu'à certaines limites car j'ai envie de connaître la personne avec qui je poursuivrai ma vie et peut-être j'aurai la belle vie parce que j'aurai connu sa mentalité, ses projets et ses rêves.
Le fait de connaître quelqu'un avant le mariage ça ne veut pas dire que nous avons obtenu un changement total ; quand même, il ne faudrait pas exagérer mais il faut toujours garder les principes et les moraux (les valeurs morales) pour arriver à la vie heureuse parce que les traditions ont toujours leur goût (*charme*) et leur place dans la vie des humains.
Mais je préfère le mariage traditionnel mais après avoir fait connaissance de l'autre parce qu'il y a toute une vie qui m'attend et qu'il faut que je sois à la hauteur pour (les hommes) gens qui m'aiment. Et cette belle vie ne sera disponible qu'à travers une bonne relation entre les deux époux.
Je suis d'accord avec tout ce qui est traditionnel mais il faut faire une connaissance avec l'autre côté pour arriver à la vie heureuse. »

6- **FATI** : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Béni Saf – Père, plombier et mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

« Dans les mariages dits traditionnels, c'est souvent les parents qui choisissent le partenaire de leurs enfants. Alors comme ça, si c'est mal fini, la responsabilité ça

sera sur les parents. Et pour le mariage de raison, moi personnellement, je suis contre parce que dans le couple, on ne trouve pas de respect entre eux et chacun pense à lui-même, sans penser à l'autre ; pas de discours (*dialogue ?*), pas de changement (*échange ?*) des idées et comme ça, cette relation ne va pas réussir.
Je suis pour le mariage d'amour parce qu'on trouve souvent des points communs dans le couple, du respect aussi et c'est le plus important. Voir quelqu'un qui vous respecte, ça vous pousse à l'aimer et d'avoir envie de tout lui donner, juste pour qu'il soit satisfait de vous. Et le plus important dans les mariages d'amour, même si c'est mal fini, on n'est pas du tout déçu parce qu'on est responsable de notre choix.
Pour moi, il faut bien penser et prendre la bonne décision, le mariage c'est pas un jeu, parce qu'il y aura des enfants à éduquer. A lors, pour les femmes et aussi les hommes, il faut bien réfléchir avant de faire ce pas et si c'est déjà fait, assumez-le. »

7- **SOUH :** Sexe féminin – 20 ans – Née et habite à Aïn Témouchent – Père décédé et la mère, enseignante – Bac, lettres et sciences humaines.

Note : *Cette étudiante, pour des raisons qu'on ignore, n'a remis que le brouillon et la copie blanche. Nous reproduisons de manière intégrale ce qu'elle a écrit dans son brouillon :*

« Les parents organisent tout.
Je suis contre le mariage traditionnel et pour le mariage d'amour. Les parents sont responsables de ce mariage.
Le mariage est obligé pour certains êtres humains mais non pas le mariage traditionnel des années 1920, il faut se marier et il faut être compétent à cause de ce mariage et responsable parce que tu vas faire une famille. »

8- **CHERI** : Sexe féminin – 23 ans – née et réside à Fellaoucène (20 km de Tlemcen) – Père, gardien (agent de sécurité) et mère au foyer – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage traditionnel est fait parmi des critères traditionnels qui ne donnent pas le droit à la fille pour refuser le premier mari qui frappe à la porte ; c'est la responsabilité des parents et je suis contre ce mariage.
Pendant des années, le mariage traditionnel se fait seulement avec les parents, le mari ne connaît pas son épouse, c'est la loi de la famille. Je vois que cette idée est fausse parce que nous fabriquons des problèmes qui se découvrent après le mariage. Par exemple : le mari chômeur et il vient habiter chez ses parents.
Mais, actuellement, au contraire, la fille choisit son mari parmi des critères, par exemple : le moral (mentalité), le travail, la famille ….et elle pose des conditions quand elle n'a pas encore terminé ses études pour qu'après, elle doit travailler. Ceci est valable pour les deux personnes : ils se donnent l'un à l'autre le temps pour mieux se connaître et maintenant (dans ce cas), c'est la responsabilité du mari et de son épouse.
Enfin, le mariage traditionnel a des bienfaits et des inconvénients. »

9- **SAMY** : Sexe féminin – 19 ans – Née et réside à Bensekrane (25 km de Tlemcen) – Père, directeur d'école et mère, enseignante – Bac, sciences de la nature et de la vie.

« Pour chacun de nous, le mariage est un lien sacré entre deux personnes qui s'unissent pour la vie. Certains préfèrent le mariage traditionnel, c'est-à-dire un mariage arrangé et d'autres non, ils préfèrent d'abord connaître la personne, vivre une histoire d'amour pour après se marier.
Moi personnellement, je trouve que le mariage est un sujet très délicat, je me pose beaucoup de questions : Est-ce qu'on tous les mêmes représentations concernant le mariage ? Est-ce que les gens se marient pour mieux vivre ou juste pour leur image dans la société ? Toutes ces questions qui tournent dans ma tête et auxquelles je suis incapable de répondre.
Il y a des personnes qui sont pour le mariage traditionnel. Ces gens-là, ils ont leurs raisons. Comme par exemple pour les parents quand ils trouvent que l'homme qui veut demander la main de leur fille a une bonne situation, ils sont très tranquillisés

et ils ne pensent même pas aux sentiments de leur fille. D'autres parents qui ont promis leur fille à son cousin depuis sa naissance. Ou d'autres encore qui veulent caser leur fille ou leur fils à cause de l'argent. Est-ce qu'on peut dire que ce genre de mariage réussit dans notre société ?

Moi personnellement, je ne suis pas d'accord avec ces gens-là. Je trouve qu'on a oublié quelque chose de très important. Où est l'amour dans tout ça ? Pour moi le mariage rime avec amour, je ne dis pas que je n'aime pas les mariages traditionnels mais ce que je veux dire, c'est qu'il ne faut jamais avoir des remords après. Pour des parents qui décident à la place de leurs enfants et qu'à la fin, ça finit par un divorce, on peut dire qu'ici les parents ont détruit l'avenir de leurs enfants. Il faut toujours laisser à la personne concernée de décider. Moi, je dis, que jusqu'à l'instant et d'après mon vécu, les mariages traditionnels ont réussi dans un certain temps dans le passé mais pas aujourd'hui. Et la question pour moi sera toujours posée.

Enfin, je dis que le mariage, c'est la plus belle chose qui puisse nous arriver dans notre vie mais j'ai une préférence pour le mariage d'amour. Mais de toutes les façons, un mariage traditionnel ou un mariage d'amour, ça restera toujours pour moi un jeu de loterie : ou on gagne ou on perd. »

10-<u>BAD</u> : Sexe masculin – 19 ans – Né et réside à Maghnia – Père, commissaire de police et mère, enseignante de français – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage, c'est l'union propre entre deux êtres humains, un homme et une femme. Si on parle des mariages dans notre beau pays, ça veut dire bien sûr l'Algérie, on distingue tout simplement qu'il est l'un des plus importantes périodes dans la vie de chaque cas, on le prend au sérieux (pas pour moi). Bon, il existe beaucoup de façons pour se réunir en mariage.

D'après ce que j'ai vu jusqu'à maintenant, il existe plusieurs genres de mariages : il y a des mariages forcés, je sais s'il existe jusqu'à maintenant mais je sais que dans les petits villages isolés c'est comme ça le mariage, chaque fille doit se marier avant la vingtaine, c'est devenu chez les gens une tradition. Alors, la fille qui dépasse 20

ans, c’est une fille pas comme les autres ; et ensuite, je connais les mariages d’affaire. Peut-être une famille souffre du côté financier, pour moi, cette famille va donner sa fille en mariage pour augmenter ou récupérer son argent de l’homme riche qu’ils ont choisi. Et ces mariages sont beaucoup plus connus dans les grandes villes et ils ont beaucoup de succès, surtout chez les femmes qui aiment la vie et les femmes qui considèrent le mariage comme un objet pour jouer : elles aiment la classe et les voitures de luxe. Elles voient leur mari comme de simples types qui ont des milliards et après, ils vont les liquider : c’est ça pour moi le mariage d’affaire. Et il peut être le contraire, ça veut dire que l’homme profite de la femme. Je peux dire pour les jeunes hommes qui n’ont rien dans les poches, qu’avec ces gens, le mariage sera impossible, ce sont les riches qui décident.

Mais ce n’est pas grave, il existe tout le temps les vraies femmes. Moi personnellement, je connais un autre style de mariage : c’est le mariage entre un algérien et une française ou le contraire. Ce qui est sûr, j’ai un frère avocat qui a eu une déception amoureuse avec son premier amour, alors il a décidé d’épouser une française mais je pense par amour car elle vit ici avec lui, c’est rare où on voit ça et c’est une relation forte car elle a tout laissé labà. Pour mon frère, c’est un exemple ce genre de mariage.

Pour les mariages d’amour, c’est vraiment rare en ce moment. C’est vrai, on ne vit pas dans l’époque des amoureux, une femme ne peut pas vivre avec quelqu’un sans argent et mener la belle vie.

Finalement, je ne me marierai jamais dans ces conditions, je préfère rester célibataire et vivre ma vie sans problèmes. Le mariage pour moi, ça sera une femme qui me choisit, pas moi, comme ça, il ‘y aura pas de problèmes. »

11-HAL : Sexe féminin – 20 ans – née et réside à Hammam Bouhdjar (Témouchent) – Père, fellah et la mère au foyer – Bac, sciences de la nature et de la vie.

« Nous savons tous que nous devons composer une famille et que nous avons besoin d'une femme et d'un homme. C'est ça le mariage, il est très important dans notre vie. Mais quel mariage ? Le mariage traditionnel ou le mariage d'amour ?
Dans les années passées, nos grands parents, même nos parents ne savaient pas quoi le mariage d'amour. Par exemple, quand une personne veut se marier, sa mère lui choisit une femme, ce n'est pas important la beauté ou la culture, mais seulement une femme pour donner des enfants. Moi personnellement, je suis contre ce mariage, pourquoi ? Parce qu'il y a beaucoup de problèmes : les hommes frappent leur femme, il n'y a pas de respect entre les deux, le problème de divorce. Mais le mariage d'amour, c'est lui la solution pour ces problèmes, même les enfants grandissent dans un milieu plein de joie et de respect. Mais il y a des cas spéciaux : il y a beaucoup de couples mariés avec amour mais à la fin c'est le divorce, pourquoi ? C'est le problème : est-ce que le problème est chez la femme ou chez l'homme ou chez les deux ?
Par contre, il y a des couples mariés avec un mariage traditionnel mais leur vie était très bien, sans aucun problème.
A la fin, je dis que dans le mariage traditionnel, il faut le respect et l'amour entre les deux et aussi la franchise. »

12-HOU : Sexe féminin – 19 ans – née et réside à Maghnia – Père, enseignant et la mère, au foyer – Bac lettres et langues étrangères.

« Malheureusement, dans notre pays ou dans notre société précisément, la société de Maghnia, le mariage traditionnel ou « mariage forcé » a toujours existé et ça existe toujours malgré que nous vivons en l'an 2006 ;
Mais qu'est-ce que le mariage forcé ?
Le mariage forcé c'est quand la famille ou les parents obligent la fille à se marier avec un étranger à elle, ou la fille oblige les parents à accepter son mariage avec l'homme qu'elle aime. Ou d'une autre façon de ce mariage, quand la famille refuse le mariage de leur fille avec l'homme qu'elle a choisi, et c'est mon cas.

D’un côté, je suis d’accord avec ce mariage, c'est-à-dire le mariage que les parents obligent à leur fille, parce que généralement et naturellement, nos parents ne veulent que du bien à nous et je ne pense pas qu’il y a des parents qui veulent faire du mal à leurs enfants, dans le cas où les parents sont cultivés, bien éduqués, ayant un certain niveau scolaire. Et je ne parle pas des parents illettrés qui ne savent rien, seulement un homme pour leur fille, un homme d’une bonne famille qui est bien éduqué, qui fait sa prière, qui ne boit pas de l’alcool, qui a un métier stable, qui a un logement, qui a presque le même âge qu’elle et qui accepte toutes les conditions ; dans ce cas, je trouve que les parents ont toutes les raisons, même si la fille dit non, elle n’a pas le droit, ce n’est pas juste. Par exemple, une fille refuse un homme comme ça parce qu’il n’est pas beau, je trouve ça pas très important ; c’est pour ça que j’ai dit que les parents veulent toujours du bien à leur fille.

D’un autre côté, je ne suis pas d’accord et je refuse la rentrée (*l’implication*) des parents dans la vie de la fille parce que ça me concerne, je vais prendre le cas de mon histoire : moi, je suis âgé de 19 ans, j’ai mes parents (mon père et ma mère) et mes six frères qui n’hésitent pas à prendre des décisions à ma place quand il s’agit du mariage. Ils veulent que je termine mes études d’abord avant de me marier et ce n’est pas à moi de décider dans ce sujet.

Dernièrement, j’ai fait une relation d’amour avec un homme dans le but de ma marier à la fin, et j’assure qu’il est vraiment un homme, dans le vrai sen du terme. Il a un métier, un logement et il a 30 ans. Il est licencié et en plus, il tient à moi, d’un amour extrême et moi-même, il me respecte toujours mais malheureusement, quand il est venu demander ma main, ils ont pris la décision à ma place et ils n’ont même pas voulu connaitre mon avis. Je trouve ça injuste et le plus grand (*le plus beau ?*), ils lui ont dit que moi j’ai refusé ce mariage. Pour le moment, je pense plus au mariage, pourtant, moi, je voulais me marier avec cet homme, non pas pour que je l’aime mais c’est l’homme idéal que toutes les filles rêvent de lui. Cet homme leur dit qu’il va m’attendre pendant toutes les trois années qui me restent mais ils ont refusé tout cela en disant : « Pas de mariage avant la licence !... ». Je trouve ça injuste parce que je suis assez grande pour prendre la responsabilité de mes choix. Pourtant, mon frère et tous mes frères ont un niveau scolaire supérieur et ils m’ont

fait comme ça. En ce moment, j'ai perdu l'envie de poursuivre mes études et je suis inquiète que cet homme ne soit pas à moi. Pourtant, il est revenu une deuxième fois demander ma main, mais on lui a donné la même réponse.
Tout cela, montre que parfois les parents se trompent dans leur décision.
Pour finir, il faut dire que la fille ou le garçon sont les seuls à décider pour leur vie et pour leur avenir et les parents n'ont qu'à conseiller ou diriger seulement. Et quand il n'y a pas de résultats satisfaisants, c'est à la fille de prendre la responsabilité, et elle uniquement, parce que c'est elle qui a voulu. »

12 – NAIM : Sexe féminin – 18 ans - née à Béni Ouarsous (Remchi) et réside à Bordj Arima (Remchi) – Père menuisier et mère au foyer – Bac Lettres et sciences humaines.

« Dans notre temps et dans notre société, les gens n'ont pas la même réflexion traditionnelle, surtout dans le temps de modernité, le mariage ne reste pas à ses habitudes comme le passé.
Alors, quelles sont les différences entre le mariage traditionnel et le mariage de modernité ? Quels sont les changements qui touchent le mariage traditionnel ?
En ce qui concerne le mariage traditionnel, on peut dire qu'il n'a pas la considération aujourd'hui, les gens se retournent alors vers une nouvelle vie, de nouvelles réflexions.
Par exemple, dans le passé, l'homme n'avait pas le droit de choisir sa femme, ce sont les parents qui décidaient et le dernier mot c'est pour les parents. Mais de notre temps c'est le contraire, c'est l'homme qui décide. Et pour son mariage, il faut d'abord choisir sa femme qui partage sa vie en bonheur et en malheur, il de bien la connaître, connaître ses réflexions (*sa façon de penser*). Ils vont faire un programme pour leur avenir et leur vie ensemble et ça, pendant des jours, des mois ou des années.
Et je suis pour le mariage traditionnel parce que notre religion, notre tradition, notre société suppose plusieurs habitudes qu'il faut respecter et qu'il faut prendre en

considération. L'avis de nos parents avant tout aussi, on donne la primauté pour notre religion, l'islam. ».

13-<u>OUM</u> : Sexe féminin – 21 ans – née et réside à El Abed (sud de Tlemcen) – père retraité et mère au foyer – Bac, science de la nature et de la vie.

« Le mariage, c'est une autre partie de la vie des hommes et c'est une chose plus importante et plus belle. Notre dieu et notre messager demandent de se marier pour soigner nous-mêmes et pur vivre à l'aise dans cette nouvelle famille. Le mariage contient différents types et parmi ces types, on a le mariage traditionnel. Ce dernier contient un mariage de raison et un mariage d'amour et donc le problème que je dois poser : est-ce ce que le mariage de raison est meilleur que le mariage d'amour ?

D'abord, comme j'ai dit, le mariage est très important, précisément le mariage de raison. Ce dernier est très efficace parce que nous vivons dans un monde où il y a plus d'échange (*elle voudrait probablement dire : le fait de se mélanger, la mixité ?*) et plus de choses méchantes (pas bien), c'est pour ça, plusieurs personnes ne réussissent pas dans notre vie et dans le mariage parce qu'ils font des relations avant le mariage ce qui influence sur le mariage. En plus, les parents choisissent une fille à leur fils car on connaît déjà à peu prés toutes les idées de la famille de cette fille et même le caractère de cette dernière ; parce que les parents cherchent toujours le mieux à leur fils ? Pour terminer sa vie dans le bonheur et pour faciliter sa vie familiale, parce qu'après le mariage, la relation entre la femme et l'homme augmente, quant ils ne se connaissent pas avant le mariage. Donc l'amour augmente encore par exemple, quand je trouve deux mariés qui se connaissent avant le mariage et surtout qu'ils se parlent beaucoup, donc il découvre des choses qu'en principe ils doivent connaitre après le mariage, donc le goût de ces choses devient normal (*banalisé*). Par ailleurs, l'autre couple qui ne se connaît pas avant le mariage, il y aura un autre goût. En plus, l'amour, le vrai amour revient avec les enfants, il reste pour toujours parce qu'il le point commun entre la femme et l'homme. Parce qu'on des mariages qui se font avec l'amour (*des mariages*

d'amour) mais après, cet amour disparaît. Enfin, le mariage de raison reste la bonne méthode du mariage, parce qu'au moyen de ce mariage la vie est renouvelée et l'amour vient et augmente (*se consolide*) avec les enfants. Et, avec la tolérance de l'homme et de la femme et avec cette méthode, l'amour est vrai et augmente bien ».

14 – <u>AMI</u> : Sexe masculin – 19 ans – Banlieue de Tlemcen – aucun renseignement sur les parents – Bac, lettres et sciences humaines.

« Le mariage, c'est cette relation intime entre un homme et une femme et qui va durer toute la vie.

Mais il y a des gens (*kayène ness*), homme ou femme, à cause d'un intérêt (raison) de l'un de ces mariés à cause de sa situation. D'un autre côté, il y a des fois où on voit que les parents obligent leur garçon ou leur fille, à un certain âge qui n'est pas l'âge de se marier (fille) à un homme plus âgé qu'elle parce qu'ils sont dans une situation de pauvreté car l'homme est riche, pour qu'il les fasse sortir de cette situation mais malheureusement ce mariage ne va pas réussir parce que la fille n'est pas convaincue de ce mariage. Et peut-être parce qu'elle espérait un jour se marier avec un homme plus jeune et plus beau et c'est elle qui l'a préféré.

A mon avis, je vois que ce genre de mariage est lié à la pensée culturelle des parents qui croient que leur fille peut être heureuse avec ce vieil homme parce qu'il est riche et qu'ils n'ont pensé qu'à leur intérêt. Aussi, ils n'ont aucune considération sur la décision de leur fille.

D'autre part, on voit quelques familles préfèrent que leur fille se marie avec l'un de ses proches (cousin) et qu'elle ne veut pas se marier cette fois encore avec un cousin. Le garçon lui aussi ne veut pas se marier avec elle et qu'il préfère se marier avec une autre mais c'est la volonté et la décision des parents qui reste obligatoire.

Dans ces cas-là, je suis complètement contre ce genre de mariages qui vont détruire la vie de ces pauvres mariés qui vont être victimes d'une décision qui a été mal prise par leurs parents et que cette relation va aller sûrement vers le divorce.

Par contre, je vois que le mariage dont les deux mariés s'acceptent et les deux sont d'accord, tel que le mariage d'amour. »

15 – LAT : Sexe féminin – 22 ans – Née à Ouled Mimoun (30 km de Tlemcen) et réside à Mansourah (banlieue sud de Tlemcen).

« Chaque ville a ses traditions et dés mon enfance, j'entends parler du mariage traditionnel mais il y en a ceux qui sont pour et d'autres qui sont contre cette idée. On pose la question : pour ou contre le mariage traditionnel ?
Pour moi, je suis contre le mariage traditionnel. Tout d'abord, les parents pensent que c'est le bonheur de leur fille sans son avis mais d'autre part ils ont détruit sa vie. Comment elle peut vivre avec un homme sans amour et sans sentiment ? De plus, on ne lui a même pas donné le temps de réfléchir ou pour rencontrer son futur époux, si ils ont le même niveau culturel la même pensée, parce qu'ils vont construire (*fonder*) une petite famille.
Finalement, je vois que la plus part des mariages traditionnels se terminent par un divorce. Je vous parle d'une histoire réelle, celle de ma mère qui n'a pas rencontré mon père avant le mariage, tout s'est passé très vite, à l'âge de 22 ans elle est devenue une mère de deux filles mais après cinq ans de mariage et de souffrance, elle a demandé le divorce parce que son cher mari ne travaille pas.
A mon avis, la fille est aussi responsable si elle refuse l'idée de mariage traditionnel, elle ne veut pas souffrir plus tard. Elle peut donner son point de vue, elle peut dire ce qu'elle veut et comme ça, elle choisit sa vie. »

16- IBT : Sexe féminin – 18 ans – Père, retraité et la mère, au foyer – Née et réside à Tlemcen – lettres et sciences humaines.

« Le mariage est le moyen de réunir deux individus différents de sexe masculin et l'autre de sexe féminin pour avoir des enfants et fonder une famille chaleureuse, solidaire et pleine d'affection.
Les mariages que nous fêtons actuellement sont différents des autres qui se passaient il y a longtemps car, avant, la femme ne connaissait pas son mari physiquement et moralement ; elle le connaîtra le jour même du mariage.

Alors, ce genre de mariage peut entraîner un désaccord entre l'homme et la femme car ils commencent à se découvrir l'un et l'autre dans les deux côtés : positif et négatif. Parfois, l'homme n'accepte pas les défauts de la femme et sa mentalité et pour la femme, la même chose, ce qui mène à un divorce.
Alors que parfois les deux côtés acceptent leur situation dans laquelle ils sont, mais cette dernière ne va pas durer longtemps ; ils vont en avoir marre, ce qui encourage le divorce.
Le divorce n'est pas dû aux mariés mais il est dû aux parents car ils la poussent à se marier avec un homme que la femme ne connaît pas.
Les parents ne voyaient pas les conséquences que va avoir ce mariage ni les difficultés plus tard. Leur seul intérêt c'est de ne pas garder la fille à la maison, pour eux, c'est un déshonneur pour la famille car des questions vont se poser dans le négatif.
L'homme et/ou la femme ne cherchent pas quelqu'un qui est instruit ou intellectuel, l'essentiel est de fonder une famille. Or, aujourd'hui, surtout pour la femme qui veut un homme intellectuel, d'un même niveau et pour l'homme la même chose.
Une autre raison qui est indispensable c'est qu'ils doivent se connaître déjà mieux avant le mariage, c'est-à-dire de se rencontrer, de communiquer par téléphone : le moyen qui ouvre les portes à mieux se connaître. Le mariage est parfois réussi, celui qui dure plus longtemps comme on dit jusqu'à la mort te parfois ça mène à l'échec, et je dis ça par l'expérience de mon entourage.
Pour conclure, je respecte l'idée que nous imposaient nos ancêtres, pour notre bien et parfois c'est un tort. Et comme je ne dois pas négliger l'idée de me marier en faisant connaissance, que se soit par communication ou par amour, parce que je suis contre l'idée de se marier avec quelqu'un que je ne connais pas.
A la fin j'encourage ce mariage et je souhaiterai qu'il soit pour l'éternité. ».

17- <u>MOUN</u> : Sexe féminin – 20 ans – née à Ghazaouet (50km au nord de Tlemcen et habite à Nedroma – Père, commerçant et la mère, au foyer – Bac, sciences de la nature et de la vie.
« Le mariage traditionnel est le meilleur et le plus collectif qu'on voit aujourd'hui.

Le mariage traditionnel se passe pendant une semaine ou trois jours mais aujourd'hui, on fait une soirée et c'est tout.
D'une part, dans le mariage traditionnel, on porte des vêtements de tradition par exemple, *el ksantiniya, blouza, chedda* qui indique différentes régions. Mais si on porte une robe de soirée, personne ne sait de quelle tradition est cette robe. D'autre part, grâce à ce dernier, les gens découvrent plein de choses qui sont différentes dans le même pays, autrement, ce mariage est une fête religieuse parce qu'on garde nos principes qui sont oubliés un peu.
Je préfère les mariages traditionnels de notre pays pour que nous puissions porter nos traditions et pour le faire savoir aux autres.
Aujourd'hui, le mariage traditionnel est presque annulé mais il vaut mieux le sauver parce qu'il nous aide à conserver nos traditions à l'étranger et pour savoir les ressemblances et les différences des principes parmi les autres pays et traditions. ».
(*Ici, l'idée du mariage traditionnel est rattachée au mot tradition et donc à la cérémonie elle-même.)*

18- ABD : sexe masculin – 22 ans **-** Né et réside à Remchi – Père décédé et la mère sans profession. – Bac lettres et sciences humaines.

« Le mariage est une relation entre l'homme et la femme. Mais il y a des possibilités du mariage de raison et d'amour et moi personnellement, je préfère le mariage d'amour parce que le premier amour dans l'islam c'est entre le prophète Mohammed et Khadidja (sa femme). En plus de ça, il y a beaucoup de choses positives, par exemple, l'amour, c'est le principe du mariage : la continuité, les traditions, la religion, la société……
Et le mariage de raison pour moi, il y a deux raisons aussi :
Une raison qui se base sur les intérêts matériels et une raison qui se base sur la fille.
Enfin, je n'aime pas le mariage et je laisse la vie juger. »

19- <u>ZEN</u> : sexe masculin – 21 ans – Remchi – Père, infirmier et la mère, sans profession –Bac, sciences islamiques.

« Nous savons tous que notre société est musulmane et elle donne aussi une grande importance à cette sorte de relations qui est aussi sacrée, c'est-à-dire que l'un parmi nous est obligé de réfléchir trois fois avant de réagir ou prendre une décision finale parce qu'il va s'attacher à une autre personne avec qui il va vivre ensemble et ce n'est pas facile ! Mais est-ce qu'on est obligé aussi de protéger ou de conserver nos traditions dans nos mariages ? Et quels sont les types de mariages ?

Il y a un grand écrivain et sociologue qui dit : « nos traditions c'est notre présence et notre présence assure notre futur ». D'après le sociologue, la tradition c'est tout ce qui enraciné dans le profond de la terre et il ne faut pas le déraciner parce qu'on va tout détruire. Lorsqu'on parle du premier type de mariage, qui est celui de l'intérêt ou de raison, normalement ce mot intègre-t-il (*a une connotation de*) « les relations » de business, les affaires et non une relation plus humaine qui a besoin du côté sentiment chez l'homme ou l'être humain ressemble à une terre attaquée par la sécheresse. Qu'est-ce qu'elle va nous apporter ? Absolument rien ! Donc, c'est toutes des démarches fausses mais le plus grave est que cette situation mène à plusieurs conséquences qui rendent la société un vrai champ de bataille.

Et on a aussi un autre terme qui est le mariage d'amour dans lequel on trouve que la seule chose qui rende cette relation officielle, c'est cette aspiration à l'amour et à la joie ou bien c'est l'élément le plus fréquent c'est l'amour. Il donne plus de réalité et de mouvement et on trouve que notre couple vit vraiment la belle vie et les deux sont satisfaits de ce que le destin désigne (*leur a réservé*). On a plus de tolérance, de tendresse et aussi de la joie. C'est quelque chose qui est vraiment idéale. Mais il faut aussi savoir que ce n'est pas seulement l'amour qui apporte tout, surtout de nos jours, il faut assurer une vie, un certain niveau de vie et je suis sûr qu'il va réussir.

Il ne doit jamais penser à mettre fin au problème, surtout celui qui touche la famille ou bien le couple parce qu'il va aggraver de plus en lus la situation ; il faut bien penser, c'est l'occasion de la vie (*forçat el omr*).»

20- <u>FAR</u> : Sexe masculin – 29 ans – Beni-Haoua (Banlieue de Aïn Témouchent) – père commerçant et mère au foyer- réside à Sidi Safi (W.Aïn Témouchent) – Bac Sciences exactes). (<u>Il s'agit de l'étudiant qui filmait le débat</u>).

« Le mariage est une relation officielle entre l'homme et la femme pour vivre bien et stable entre eux, pour partager les instants de cette vie entre tous les deux et encore pour avoir des enfants. Mais est-ce qu'il y a un mot sur le mariage traditionnel ? *(traduit de l'arabe : que peut-on dire sur le mariage traditionnel ?).*

On appelle un mariage traditionnel lorsqu'il est à la méthode de nos parents, c'est-à-dire se marier sans être rencontrés avant.

Le mariage traditionnel est différent du mariage d'amour. Ce dernier prend en considération le choix du garçon. Par contre au mariage traditionnel, on parle seulement sur le choix des parents. *(Ici, l'usage du verbe parler relève d'une traduction littérale de l'arabe dialectale et qui veut dire : il est question de).*

Quelque fois, le père oblige son fils à prendre (*demander*) la main d'une fille parce que son père est son ami. Et parfois la mère choisit une épouse à son fils parce qu'elle est la plus belle fille de la région.

Moi personnellement, je ne suis pas totalement avec le mariage d'amour, parce que (pour moi toujours) l'amour vient après le mariage. Mais seulement, il faut prendre en considération trois facteurs :

1)- Le facteur religieux. 2)- Le facteur social. 3)- Le facteur culturel.

Pour avoir un mariage réussi, il faut respecter l'opinion des parents parce qu'ils connaissent bien l'intérêt de leurs enfants.

Encore une chose : il faut avoir un climat plein de dialogue entre les gens (*membres*) de la famille, il faut écouter l'opinion de chacun des éléments de la famille.

Finalement, je peux dire que je ne suis pour le mariage traditionnel que dans le cadre de ces facteurs et ces conditions. »

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

Résumé :

La présente étude s'inscrit dans le champ de l'analyse du discours argumentatif chez les apprenants du FLE en Algérie. Elle a pour objet deux situations de communications qui se sont déroulées en classe de langue, plus précisément avec des étudiants de 1er année de licence de français, au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen : un débat et une tâche de production écrite portant sur un sujet d'ordre culturel. L'objectif est de mettre en exergue, lors des pratiques pédagogiques, l'intérêt de la prise en compte de la dimension discursive dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général et dans le développement des compétences argumentative et culturelle en particulier. L'analyse est menée grâce à une approche qualitative où dominent la description méthodique et l'interprétation des productions argumentatives orale et écrite. Aussi, elle s'appuie, sur le plan méthodologique, sur les théories universelles de la rhétorique d'une part et sur les approches culturelle, interculturelle et socioculturelle d'autre part. Enfin, cette recherche s'inscrit dans une perspective didactique qui a pour but de mettre en branle les modes opératoires pour développer chez l'apprenant de FLE la maitrise, d'un discours argumentatif et de la dimension culturelle tout en mettant en place les passerelles entre l'orale et l'écrit.

Mots clés : didactique du français langue étrangère, discours argumentatif, activités communicatives orales, production écrite, approche culturelle.

ملخص:هذه الدراسة تندرج ضمن نطاق تحليل الخطاب الجدلي بين المتعلمين في إطار اللغة الفرنسية الملقنة بالجزائر والغرض منه يكمن في حالتين من الاتصالات التي وقعت خلال الفصول الدراسية ، و تحديدا مع طلاب من السنة الأولى في شعبة الفرنسية في قسم اللغات الأجنبية بجامعة تلمسان: يتعلق الأمر بمناقشة كنشاط شفوي و كذلك إنتاج مكتوب يطرح مسألة ثقافية محضة مع مراعاة البعد الخطابي في تعلم لغة أجنبية بشكل عام و تنمية المهارات الجدليـة والثقافية بوجه خاص. و يرتكز تحليل البحث على نهج نوعي يسيطر عليه وصف منهجي مع كشف خفايا الإنتاج ألبرهاني سواء تعلق الأمر بالجانب الشفهي أو الكتابي. كما انه يعتمد منهجيا على النظريات العالمية البلاغية من جهة و على النظرة الثقافية من جهة أخرى. و أخيرا، إن هذا البحث يحصر منظورا تعليميا الهدف منه تنشيط أساليب من شأنها سيطرة المتعلم على الخطاب الجدلي المحض مع بعد ثقافي حيث تتم مراعاة المعايير بين الشفهي و الكتابي.

كلمات مفتاحية: تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية- جدلية الخطاب- أنشطة التواصل الشفوي- التعبير الكتابي- النهج الثقافي.

Summary:

This study is inscribed under the field of argumentative speech analysis among TFFL (Teaching French as a Foreign Language) learners in Algeria. Its concern is two situations of communication happening in a language class, more precisely with 1st year undergraduates of French language at foreign languages department in the University of Tlemcen: a debate and a task of written production on a topic of cultural order; its objective is putting into practice the interest of taking into account speech measures while learning a foreign language in general and in the development of argumentative and cultural competencies in particular.

This analysis runs thanks to a qualitative approach dominated by a methodological description and an interpretation of argumentative written and oral productions, it relies,z on one hand on a methodological plan and universal theories of the rhetoric, and on cultural, intercultural and sociocultural approaches on the other hand.

Finally, this research is classified under a didactic view which aims at activating some operative methods which develop mastery of argumentative speech and cultural measures while taking into account the differences between oral and written FFL learners' language.

Key words: Teaching French as a foreign Language-argumentative speech-oral communicative activities-written composition-cultural approach.